SPRAWOZDANIE

DYREKCYI C. K. GIMNAZYUM

:: :: :: W WADOWICACH :: :: ::

ZA ROK SZKOLNY 1911.







WADOWICE
NAKŁADEM FUNDUSZU NAUKOWEGO. — DRUKIEM FR. FOLTINA.
1911.


BIBLIOTHECA
VNIV. IAGELL.
CRACOVIENSIS

Henryk Gawor.

NAUKA JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO W KLASIE I.



NAUKA
języka łacińskiego w klasie I.

WSTĘP.

Pedagogika jest nauką doświadczalną. Publikacya więc spostrzeżeń i prób choćby chybionych, lecz dokonanych z uczniami, przedstawiając, jak ten lub ów starał się wywiązać ze swego zadania, pobudzić może do dalszych badań, które stwierdzą lub obalą wyrażone poglądy a w każdym razie coś rozjaśnią. Rozprawka zawiera zatem próby praktyczne uzasadnione 1) powagą najlepszych dzieł fachowych, 2) własnemi doświadczeniami w toku nauki w roku ubiegłym, 3) poglądami wyrażonymi na fachowych konferencyach niejednokrotnie debatujących nad tem, jak utworzyć wspólną podstawę jednolitego postępowania i pobudzić do ponownego zbadania poruszonych kwestyi dla dobra szkoły a przedewszystkiem w interesie samej młodzieży.

Rodzice uczniów i ich krewni wejrzą w cichą pracownię naukową młodzieży, przypatrzą się jej pracy umysłowej, zobaczą, że szkoła szczerze jej życzy, troskliwa o jej rozwój,

A) CEL NAUKI.

Non scholae, sed vitae discimus.

Rozum i pamięć wspierając się — tworzą inteligencyę, której człowiek zawdzięcza panowanie nad przyrodą. Nauka więc szkolna w każdym przedmiocie od samego początku powinna rozbudzać samodzielność sądu, rozwijać siły i zdolności młodzieży, słowem, przyczynić się do wszechstronnego jej wykształcenia. Przez rozwój bowiem zdolności sądzenia, która

człowiekowi zostaje, choć szczegóły ulecą z pamięci, wyrabia się w młodzieńcu zdolność do umiejętnej pracy w każdym kierunku.

To zadanie spełnić ma i łacina w I. klasie. Początki tej nauki przypadają właśnie na ten wiek, w którym budzą się siły umysłowe. A właśnie logiczna budowa łaciny, wymagająca wniknięcia w prawa języka — obudza logiczne myślenie. Nauka łaciny staje się szkołą myślenia dla ucznia, który wciąż musi zastanawiać się nad logicznym i gramatycznym związkiem, czy chce podstawić odpowiednią formę łacińską czy polską.

Nauka obcego języka zapoznaje ucznia z nowymi środkami wyrażania swych pojęć. Ponieważ zaś rzadko treść obcego wyrazu oddaje się jednem słowem, więc nauka łaciny rozgraniczając pojęcia w czasie przekładu, wzbogaca zasób duchowy jakościowo a przynosząc wiele nowych pojęć powiększa go ilościowo, jest zatem rozszerzeniem duchowej treści ucznia, który przetrawiając myśl zdania według praw 2 języków odmiennych musi w nią głębiej wniknąć. To też wyższe wykształcenie objawia się w opanowaniu obcego języka, t. j. innych środków językowych.

Nadto łacina jako język logicznej i prawniczej myśli, skutkiem 2000-letnich studyów rozczłonkowany i skategoryzowany, służyć ma za podstawę każdemu językowi jako podwalina dla ogólnego wykształcenia gramatycznego i formalnego. Łacina obejmując tę rolę, ulżyć ma nauce języka polskiego i uwolnić ją od ćwiczeń formalistycznych.

Wreszcie przez zapoznanie z formami i konstrukcyą zdań prostych ulżyć ma następnym klasom, przedewszysikiem stworzyć podstawę dla klasy II. oraz podwalinę do późniejszej gruntownej lektury łacińskiej, owocnej w następstwa, bo bezsprzecznie siła ducha polega na pielęgnowaniu związku kultur.

B) DROGA.

I. Przygotowanie materyału.

Ponieważ każdą siłę ćwiczyć trzeba planowo, przed rozpoczęciem nauki obmyślam, jak wniknąć w przedmiot, w jakim porządku omawiać różne kwestye i w jakim związku.

Ponieważ chłopcu znane są tylko nieliczne pojęcia, jak podmiot i orzeczenie, inne rozwijać muszę według planu, od którego odstąpię tylko z słusznych powodów, aby osięgnąć cel uznany po drodze za ważniejszy.

Nasamprzód zatem zapoznaję się z książką i rozkładam materyał tak, aby nigdzie nie podać naraz dużo gramatycznych kategoryi, bo im mniej innych spostrzeżeń równocześnie, tem lepiej uczeń pojmuje, tem silniejsze poczucie językowe zdobędzie. Zresztą aby wzmocnić poczucie obowiązku i wyrobić charakter, co jest celem nauki, lepiej mało zadać niż za dużo, raczej ułatwić chłopcu pracę domową niż umyślnie utrudniać. Zawsze jednakże, ponieważ każda praca o tyle budzi chęć do dalszej pracy, o ile skończona, każda lekcya ma być większym lub mniejszym, ale całym krokiem naprzód. Przy I deklinacyi i konjugacyi postanawiam pójść zwolna, bo szybki odrazu pochód zrodziłby niepewność form, uczeń zaraz straciłby ufność w siebie. Pierwsze więc elementa wszyscy powinni zrozumieć i gruntownie poznać prawa językowe. Rozkład materyału nada tempo nauce, takie jednak, aby został jeszcze z miesiąc czasu na powtórzenie i pogłębienie z końcem roku, powtóre aby nigdy nowa grupa nie straciła uroku nowości.

Przed każdą deklinacyą i konjugacyą rozważam wszystkie ustępy, w jakim porządku je brać a które opuścić. Przegląd szczegółów sporządzony na piśmie odda wielkie usługi i pozwoli zoryentować się w materyale, jeśli książka sama przejrzyście nie jest ułożona. Wyjątki — w myśl nowego planu — wszystkie zrazu usuwam, bo utrudniają naukę form prawidłowych i wywołują zamęt. Ledwie uczeń poznał **mens** już spotyka **mons**; czy może się wtedy wyrobić p o c z u c i e j ę z y k o w e, które jest sumą tego, co czujemy, jak ma być — bez podania powodu? Ma poczucie językowe ten, kto np. odrazu wie, że rzeczowniki er są masc., bez wygłaszania reguły or er os es. Poczucie to dać może dopiero analogia, skutkiem poznania wielu rzeczowników podobnych, przez dłuższy czas spotykanych w liczniejszem towarzystwie przymiotników. A jeśli tymczasem zaraz już musi myśleć, czy to nie wyjątek, musi powstać w głowie jego chaos, boć samych końcówek rodzajowych jest w III deklinacyi 20. Dopiero gdy już poczucie prawidłowości jest silne, zapoznanie się z wyjątkami nie sprowadzi złych skutków, bo kto przeszedł raz

drogą głowną, ten idąc powtórnie zoryentuje się i po zboczach, mając na oku kierunek prawdziwy. Wtedy dopiero zainteresuje go iter **magnum** i zaciekawi powabem nowości, wtedy wyjątek potwierdzi regułę, przedtem zaś sprawi tylko spustoszenia niepowetowane. Zamiast uczyć wiele wyjątków, lepiej wpajać formy prawidłowe. Dobrany materyał rozbudzi poczucie językowe, które lepiej chroni od błędów niż wszystkie regułki. Zresztą gruntowność nie polega na znajomości wyjątków. lecz na zrozumieniu praw.

W każdym ustępie specyalnie ugrupuję sobie zdania nieuznane za zbyteczne lub za trudne. Tak n. p. w I. dekl. naprzód zdania z rzeczownikami na **a** w 1sg, aby tylko jedno zjawisko zwracało uwagę, potem **am** itd, w końcu dopiero mięszane, aby już uczeń mógł wybierać. Jeśli książka nie zawiera osobnych ustępów na 1sg. itd., trzeba materyał przygotować sobie samemu, tak aby każdą końcówkę widział uczeń kilkanaście nawet razy coraz w innej sytuacyi, wtedy waryacye spotęgują poczucie językowe. W każdej lekcyi postawić muszę jeden cel, aby uczniowie widzieli się na drodze do czegoś nowego; to ich podnieca, budzi interes, uczy skoncentrować uwagę na jedno i wyrabia wolę, chęć osiągnięcia celu. Osiągnąwszy jednak ten tel zaraz oglądam się wstecz, bo następny cel będzie bardziej interesujący i zrozumialszy, jeśli się całą drogę od początku wyjścia ma w głowie.

Treść obranego wstępu musi być łatwa, aby zaraz uczeń sprawdził, czy dobrze tłómaczy i nauczył się w każdej formie upatrywać myśl. Wtedy pracuje z radością; w klasie zaś powinno być przecie wesoło, bo wesołemu łatwiej idzie praca. Nie można zatem naraz zwracać uwagi na 2 rzeczy, na trudną treść i na nowe formy, które wywierają silniejsze wrażenie na ucznia w I kl. niż później. Jeśli np. uczeń ma zrozumieć regułę rodzajów, musi zważać na każdy rzeczownik i przymiotnik; nie mogę więc żądać, aby jeszcze silił się nad zrozumieniem treści. Zwolna jednak treść powinna występować coraz silniej, ona stanowi koncentracyę, bo wszystkie ćwiczenia koło niej się obracają.

Ponieważ prawo psychologiczne żąda, aby konkretne widzenie poprzedziło wszystko, co się ma pojąć, uczeń musi wszystko jasno widzieć, jeśli ma mieć jasne wyobrażenia. Muszę więc tak przygotować materyał na lekcyę, aby unikając uczonych objaśnień

ze względów praktycznych wyzyskać wszystkie naturalne środki pamięciowe. Obmyślam zatem podstawę apercepcyjną i indukcyjną, aby główna praca przypadła rozumowi. Chłopcy ujrzą na tablicy podkreślone nowe formy, nowe słowa, grupy słów, konstrukcyę itd. Zrozumienie oprze się już o własny sąd i pracę uczniów; zrozumienie zaś znaczeń, powodu i związku ułatwi naukę, bo gdy uczniów pamięć zawiedzie, gdzież znajdą pomoc? Jednym rzutem oka poznać mają układ (avi—averam—avero), jednym rzutem ogarnąć części charakterystyczne. Im więcej się napatrzą, tem lepiej. Pamięć zyska nić w labiryncie form a oko przyzwyczai się patrzeć na tablicę, nie na boki. Wprawdzie zajmie to więcej czasu, ale za to wyrobi się poczucie językowe, formę można wtedy zawsze rekonstruować i odświeżyć. Formy na tablicy — to nieme osoby mówiące wymownie do uczniów.

Jeśli do tych wrażeń wzrokowych dodam jeszcze słuchowe, jeśli rozważę, co wymówić silniej i kazać podobnie powtórzyć jednostkom lub chórem, to przez te 2 zmysły, wzroku i słuchu materyał nowy przedostając się do świadomości musi być zrozumialszy. Nie mogę tu opuszczać się na szczęśliwe pomysły w czasie lekcyi, wszystko muszę gruntownie przedtem rozważyć i obmyśleć, aby potem nie zachodziła potrzeba prostowania spostrzeżonych pomyłek i niedokładności. Zastanawiam się więc, jak podać materyał.

Młodą swą armię świeżo zrekrutowaną postanawiam nietylko poprowadzić najwygodniejszą drogą, lecz zainteresować ją wszystkiem, co napotkamy po drodze i każdą nowość odrazu jak najsilniej osadzić w pamięci; wyćwiczenie późniejsze ma ją tylko wzmocnić w pozycyi już niewzruszonej.

II. Sposób podania materyału.

Nauka początków łaciny — to najpiękniejsze i najwdzięczniejsze zadanie dla nauczyciela. Uczniowie przynoszą zapał do nowości, trzeba go tylko podtrzymać, nie zmrozić.

Pedagogika nie jest nauką niezmienną; stosuje się do każdoczesnych stosunków i celów szkoły, lecz pewne zasady są niezmienne, jak niezmienne są prawa psychologiczne. Nie będzie wprawdzie nigdy metody nieomylnej, lecz dążąc do jej ulepsze-

nia muszę wprzód przebyć każdą niezbadaną dotąd drogę, nim powiem, że zła. Kto jednak będzie miał wciąż przed oczyma na celu stworzenie podstawy dla późniejszej lektury a z zapałem zabierze się do pracy, to fachowa wiedza i ustawiczna praca nad jej pogłębieniem , częste wzajemne hospitowanie się, ciągłe przemyśliwanie i rozważanie różnych kwestyi, — będzie najlepszym drogowskazem! Kto bowiem innych chce wychować i kształcić, musi i sam wciąż kształcić się w swym zawodzie. Wprawdzie zapoznać się trzeba przedewszystkiem ze sposobami i metodami, ale każdy powinien sam zostać mistrzem i uwzględniając indywidualność uczniów swoich dobierać dla nich i kombinować. Pedagogika jest sztuką tem trudniejszą, że nie mamy co roku tego samego materyału, co malarz i rzeźbiarz, lecz z każdym rokiem inne indywidualności różnie się rozwijające. Stąd osobistość nauczyciel jest tu najważniejsza, ona wiąże ucznia do przedmiotu. Mały ten chłopczyna nie umie jeszcze myśleć. Muszę więc zniżyć się do pojmowania tego prawie jeszcze dziecka, zdać sobie sprawę, jak umysł chłopięcy przyswaja sobie nowość i aby dojść do celu jak najszybciej, postępować nieraz nie umiejętnie, lecz praktycznie. Nigdy jednak metoda nie powinna sprzeciwiać się wymaganiom psychologii i na niej opartej pedagogice.

Na pytanie więc, **jak podać materyał, aby uczeń chętnie strawił i znów poczuł głód** i pragnienie nowe, jest jedyna odpowiedź, jak najprzystępniej, bo jak ułatwia pracę zamiłowanie do przedmiotu, tak łatwość budzi zamiłowanie. A jak najprzystępniej? Indukcyjnie. Idąc tą drogą wciąż przez rok cały widzę przed sobą te 2 pytania, jak ucznia zainteresować, jak odrazu nowość utrwalać w pamięci.

a) ZAINTERESOWANIE.

Ubique præcedant exempla,
Sequantur præcepta et regulæ.

Znaczenie indukcyi.

Do opanowania języka służy znajomość znaczeń słów, znajomość form i zmian form według znaczenia w zdaniu i wyćwiczenie. Zdawaćby się mogło, że najkrótsza droga to podanie znaczeń słów i reguł gotowych. A przecież jeśli ludziom dorosłym, przywykłym już do abstrakcyjnego myślenia trudno nieraz zrozumieć regułę bez przyładu, cóż dopiero chłopcu! Po-

wstają wtedy w jego umyśle pojęcia niejasne, które mącą się, zacierają szybko w pamięci, a tymczasem wszystkie powinny być odrazu jasne, bo pierwsze wrażenie. jakie rzecz nowa wywiera, jest najgłębsze i niezatarte. Łatwiej najtrudniejszej rzeczy nauczyć niż potem przeuczać! I tak uczeń ucząc się wprzód słów samych bez związku z treścią, przed tłómaczeniem, nie rozumie ich nieraz lub słowa wieloznaczne błędnie sobie wyobraża; powtóre za szybkie jest przejście od 1 słowa do drugiego; jedna nić ledwie nawiązana zaraz się rwie; uczeń nic nie myśli, przyswaja sobie bezmyślnie, nie może więc potem łatwo reprodukować, mięsza pojęcia niejasne i łatwo też zapomina.

Gdy zaś uczy się wprzód reguł, uczy się również bezmyślnie, bo nie rozumie jeszcze gramatycznych stosunków; czcze słowa brzmią mu w uszach. Taka więc droga odbiera uczniowi ufność w swe siły, odbiera radość i chęć do dalszego pochodu a rodzi niechęć, truciznę nauki, wywołuje znużenie szybkie, bo nie budzi interesu i uwagi, wreszcie ćwiczy tylko pamięć a inne siły odłogiem zostawia. A przecież rzecz pamięta się tem dłużej, im więcej sił umysłowych było czynnych w chwili jej poznania, czyli rozwój myślenia pozostaje w związku z opanowaniem materyału.

Droga do poznania wiedzie od konkretów do abstraktów. Jestto droga w prawdzie mniej wygodna dla nauczyciela, ale najponętniejsza dla ucznia. Czyż wódz nie wybierze drogi wygodniejszej dla wojska niż dla siebie? Ucznia męczonego formami byłoby bezskutecznie pocieszać, iż dopiero później zajmie go lektura. Już droga do tego celu, już sama nauka form powinna go zainteresować i uszczęśliwić. Aby więc i łacina w I. rozwijała umysł chłopców, muszą wszędzie sami być czynni; co tylko mogą, muszą sami wymyślić i znaleść, a to, co sami znajdą, będzie najtrwalsze i da im najzupełniejsze zadowolenie. Bo jakżeż cieszy znajdowanie! ile czasu poświęca się nieraz na rozwiązanie zagadek! Szukanie więc praw językowych musi wywierać większy urok niż podana reguła. Przytem budzi się w szkole większe życie, bo zapał przy rozwiązywaniu tych małych zagadek udziela się wszystkim. Zagadka wywołuje współzawodnictwo; wszystko zaś na nic, jeśli niema żywego współudziału i radości uczącego się. A właśnie to wspólne szukanie, wspólne znajdywanie, wspólna praca silniej podnieca niż słuchanie nudnego wy-

kładu. Jeśli uczeń sam wyszukuje i zbiera wszystkie szczegóły, muszą mu się wyraziściej uświadomić wszystkie składniki reguły; całą też regułę z większą pewnością zastosuje, bo szukanie i znajdywanie zostawia silniejszy ślad w duszy niż bierne przyjmowanie. Nauczyciel wie w tenczas, że uczeń rzecz rozumie, a forma, w jaką sam ujmie regułę, będzie najzrozumialsza dla kolegów. Uczeń widząc jak trudno dla reguły dobrać odpowiednią formę, uczy się skromności, bo też prawdziwa nauka rodzi rzeczywiście skromność.

Metoda taka nadto spełnia inny cel nauki, bo rozwija zmysł spostrzegawczy i bystrość, zaostrza wzrok na zjawiska językowe przyzwyczaja bystrzej je obserwować. budzi interes do samego języka. Ucząc ucznia abstrahować, na materyale prostym, rozwijam w nim zdolność wyciągania wniosków i samodzielność, tak ważną w życiu. Przyzwyczajenie zaś do samodzielności — to pierwsze wymaganie nauki; uczniowie muszą się nauczyć stać na własnych nogach i nabrać ufności w siebie, jeśli w szkole i w życiu mają zdziałać coś pożytecznego.

Jak błyszczą oczy uczniów przy znajdywaniu na dowód, że rozumieją! Tak pojęcia zdobyte na drodze indukcyjnej są jasne odrazu, bo powstają z szeregu zjawisk obserwowanych. Od pierwszej więc chwili uczeń jest już na dobrej drodze, gdy tymczasem przy dedukcyi z mylnej drogi, na którą się puścił — zostawiony sobie — dopiero z trudem po wielu pomyłkach dostaje się na prawdziwą, bo wyuczenie się wprzód reguł i wyrecytowanie ich nie jest jeszcze dowodem, że je uczeń opanował i zastosuje.

Jeśli własnego języka uczymy się indukcyjnie, to w mózgu ucznia są już pewne dyspozycye do podobnej metody; ucząc się więc tak od dziecka, łatwiej się na tej drodze nauczy. Tylko z bezwiednej indukcyi, z jaką uczy się języka ojczystego, rodzi się teraz **planowe rzeczywiste ćwiczenie w myśleniu**, które wspiera naukę i wczas zaprawia do umiejętnych badań. Nie na kuciu form polega wartość kształcąca języka. Trzeba i wiedzę pomnażać i umysł zmuszać do pracy a właśnie wyprowadzając z uczniami prawa ze szczegółów, wprowadza się go wcześnie w zasadniczą formę myślenia, i rozwija zdolność do coraz dłuższych umysłowych wysiłków.

Nie można jednak spodziewać się, aby zawsze wszyscy znaleźli nowość; nieraz wypadnie przerobić to drugi raz ze słab-

szymi, aby i w nich zbudzić poczucie, że coś potrafią. Potrafią zaś, byle tylko materyał odpowiednio przygotować a uwagę skierować na to tylko, co mają indukować, bo z wielu znanych szczegółów można znajdywać tylko jedno nowe pojęcie. Nawet już w I. zdaniu, jakie usłyszą w I. lekcyi, może być tyle podobnych dźwięków, iż niejedno, jeśli nie wszystko, odgadną. Jakże zaświecą im oczy w oczekiwaniu nowej radości, gdy znów zażąda się od nich rozwiązania nowego zadania! Zwolna zrozumieją, iż język niema tworów bezładnych, tak, że już z 1 lub kilku zjawisk zdołają wywnioskować regułę. Gramatyka wyrasta w ich oczach z języka i przestaje chłopca odstraszać.

Indukcyę staram się zastosować wszędzie, przy wyszukiwaniu znaczeń, końcówek i reguł rodzajów.

Np. oculis videmus: uczeń rozumiejąc jedno z tych słów odgadnie przypadek i znaczenie drugiego na pytanie np. czem widzimy; homini sunt duo oculi, duae manus, unus nasus, unum os itp.; miles duci paret; tam odgadnąć można i znaczenie i odmianę tych liczebników i rodzaj rzeczowników, tu znaczenie duci, bo gdzie np. jest jedno przeciwieństwo, łatwo je odgadnąć (np. chwalę pilnego, ganię? — w grupie ludo cum fratribus et sororibus słaby uczeń odgadł znaczenie ostatniego wyrazu, rozumiejąc już pierwsze 4.). Jakiż tryumf jego wtedy, jaki zapał, gdy czuje, że sam znalazł myśl, jaka radość! Dlaczegoż tedy odbierać mu tę radość, kiedy radość leży w naturze człowieka? Wczas się ćwiczy, kto chce być mistrzem. Niech więc zdobywają ufność w siebie, niech często doznają radości, że sami coś znaleźli, a wzniosą się zwolna i do wyższych celów!

Postępowanie takie zrazu szczegółowe skraca się z czasem coraz bardziej, tak że przy konjugacyi np. drugiej wystarczy już wyszukać tylko jednę formę delebat, aby na wzór już pierwszej odtworzyć wszystkie analogiczne formy. Powstaje tak kombinacya indukcyi z dedukcyą. Każdą bowiem w ogóle nową formę oprzeć muszę o dawne już znane. Nauka bowiem jest apercepcyą.

Apercepcya. Uczyć się znaczy otrzymać nowe wyobrażenia. Nowe jednak wyobrażenie przypomina podobne dawne. To co podobne jest w nowem, stapia się z dawnem, wzmacnia je, prostuje. Im więcej wyobrażenia nowe wykazują podobieństw, tem trwalej się łączą z dawnemi, bo prawo podobieństwa żywiej przypomina niż reguła. Wszystkie więc nowe formy i przy indukcyi

i przy dedukcyi przyswajać muszę tylko zapomocą znanych składników czyli łączyć nowe spostrzeżenia z dotychczasową wiedzą. Wszędzie więc muszę i staram się poszukać **oparcia** w wiedzy i doświadczeniu ucznia. nawiązując do pojęć znanych duszy chłopięcej, aby powstały wielkie i zwarte szeregi.

Ponieważ jednak nowe pojęcia wiążą się tylko z jasnemi dawnemi a nie wszystkie dawne wyobrażenia są jasne, muszę rozważyć, co najcharakterystyczniejsze jest w nowem, jak uświadomić podobne w polskiem. od czego wyjść, jak uporządkować, aby wszystko zlało się w całość. Wtedy chłopcy chciwie i z ogromnem zajęciem wyszukają już sami podobieństwa, odkryją znamiona charakterystyczne i pojmą z łatwością, bo nowe ziarno padnie na grunt przygotowany i zapuści korzenie, treść jest już wtenczas w duszy, nim ukaże się oczom przyrost. Oparcie łacinie daje polszczyzna.

Oba języki porównywane wzajem się wspierają. Wprawdzie i z polskiem ma uczeń jeszcze do walczenia, ale oba języki należą do tejsamej grupy indoeuropejskiej, mają wspólne pojęcia gramatyczne i odmianę. Na polskiem więc pokażę, co to podmiot itp., po co są przypadki, po co coniunctivus itd, co mają oba języki wspólnego, czem się różnią. Uczeń poznawszy pewne zjawisko językowe w polskiem, oczekuje, jak to się wyrazi w łacinie.

Przez apercepcyę powstają wielkie szeregi łatwo się odnawiające. Miejsce pamięci mechanicznej zajmuje rozum myślący, łacina staje się szkołą myślenia. Takie bowiem assocyacye, zestawienie podobieństw, uwydatnianie różnic, przeglądy i podziały troskliwe, porządek i wyrazistość są pożywnym pokarmem dla pamięci, rozumu i serca. Ostatnim też celem nauki jest przyzwyczajenie do porównań i rozróżnień, do logicznego myślenia. Łacina zaś ma tyle zjawisk, które pobudzają do kształcących rozważań, do porównań z polskiem i łaciną a te porównania wykazują tak subtelne różnice, iż umysł młody nic bardziej nie kształci niż ta rozmaitość w wyrażaniu ludzkiej myśli. Jakże też błyszczą oczy uczniów na widok, że idzie się dalej, że czeka ich nowe powodzenie, nowa radość, nowa próba siły, nowy krok dalej w głąb w zaczarowaną wciąż jeszcze dla nich krainę myśli łacińskiej! Każdy ustęp niesie im nowość niespodziewaną w postaci nowych form i nowej treści, otwiera przed nimi co-

raz szersze widnokręgi. Gdy zaś poczują, że się umysł ich wzbogaca, że jasno i łatwo pojmują, poczucie rosnącej siły wskrzesi **interes**, inter-esse, t. j. wżycie się w przedmiot. Wtedy nie będzie potrzeba energii na utrzymanie porządku w klasie. Jasne bowiem pierwsze wyobrażenia budzą chęć powiększenia dotychczasowego stanu wiedzy. Planowe zaspokojenie tego popędu do rozszerzenia i prostowania swych wiadomości daje właśnie nauka. Ten popęd tkwi w naturze dziecka, na nim polega interes. Powstanie on sam — bez pomocy anekdotek zabierających czas drogi, byle traktować rzecz w sposób dla dla chłopca zrozumiały, byle nie wlewać nowych pojęć be należytego nawiązania. Staranie się więc o apercepcyę z językiem polskim jest troską o interes. Łatwe powodzenie jest zachętą do dalszych wysiłków, taksamo dla innych, jak dla tego, któremu się powiodło. Każdy wtedy chciałby okazać i wypróbować swe siły. Interes więc jest jedną z najważniejszych sprężyn potrzebnych do wykształcenia woli, do działania. Jeśli pamięć jest interesem, to i szczegół wyszukany wśród ogólnego zajęcia, forma nowa porównana z inną znaną, musi się lepiej wbić w pamięć; uczeń pojmuje jaśniej, przyjmuje i wita nowość z żywszym interesem, a odbywając wciąż proces powtarzania form dawnych, trwalej wszystko pamięta.

Powodzenie w pracy myślowej budzi nawet w nieczynnych chęć współzawodnictwa, bo interes zaraża. Przez to powstaje ustawiczne napięcie, **uwaga**, chęć usłyszenia nowych i rozszerzenia dawnych wyobrażeń, złączona z nadzieją nowych pomyślnych poszukiwań. Wiadomości zaś w chwili napięcia własną pracą zdobyte trwalej się w pamięć wdrażają. Zaspokojenie ciekawości sprawia przyjemność. Wielu jednak szczegółami nie można nikogo w równej mierze zaciekawić równocześnie. Przypomnienie zaś pewnych zjawisk językowych polskich obudza zaciekawienie, jakie formy odpowiadają im w łacinie. Uczeń więc będzie tem uważniejszy, im lżejsza apercepcya, im więcej oczy jego skoncentruję na jeden dany szczegół. Muszę zatem mieć cierpliwość, siać ziarnka z osobna, bo gdy szybko się sieje a ziarn kilka naraz wpadnie w jedno miejsce, żadne nie zejdzie zdrowe, jedne zmarnieją, inne wydadzą plon skarłowaciały.

Nie wystarczy jednak jeszcze samo zainteresowanie ucznia; podając materyał trzeba nadto postarać się o to, aby go ucznio-

wie łatwo spamiętali a potem wyćwiczeni zastosować umieli. Zdobywają bowiem na to, aby odrazu wejść w posiadanie.

Potrzebne więc

b) OBMYŚLENIE REGUŁ PAMIĘCIOWYCH.

Pamięć to zdolność przechowywania i odnawiania pojęć. Pamięć m e c h a n i c z n a odnawia szeregi w tymsamym porządku; jeśli więc uczą się wzoru naprzód a przypadki wygłaszają wciąż w szeregu oo 1—6, chcąc utworzyć dany przypadek, muszą sobie pierwej cały wzór przypomnieć. Tak uczyć się mogą tylko tego, co mają reprodukować zawsze w tymsamym porządku, np. wiersza lub reguł matematycznych (np. dwumian do kwadratu = ...) albo słówek, np. silva las, las silva; deleo, ere, evi, etum; aby pojęcie „las" łączyło się zaraz z dźwiękiem silva lub perf. delevi z deleo. Gdzie zaś potrzeba zaraz osobnego pojęcia, np. lasowi = ?, tam każdą wyszukaną końcówkę trzeba na różnych słowach w różnych zdaniach wyćwiczyć gruntownie z osobna, nim przyjdzie nowa końcówka, bo tem trwalej i łatwiej odnawia się pojęcie, im częściej łączy się w różne związki z innemi. Wtedy dopiero rozjaśnia się wyobrażenie, co znaczy ta końcówka .. **ae** w dat. na pytanie komu, (lasowi). Tak też uczyć trzeba odrazu wygłaszać formę: vetere paupere, patrum matrum, in hortum, in horto, finis extremus, a nie: vetus pauper mają w abl. **e** itp. Pamięć r o z u m o w a odnawia wielkie szeregi związane i uporządkowane rzeczowo. Ponieważ więc pokrewne pojęcia wzajem się wspierają, często je trzeba zestawiać i raczej rozum pobudzać niż pamięć obciążać. Wiele wtenczas reguł naukowych i dla ucznia niezrozumiałych okaże się niepotrzebnych.

Reguła t. j. zestawienie szeregu zjawisk podobnych, dokonane oczywiście przez uczniów, jest tem łatwiejsza, im więcej ma oparcia, im krótsza i zrozumialsza; ma sens tylko wtedy, gdy obejmuje całe grupy, nie wyrazy izolowane; powinna być jak najbardziej uproszczona, bo im prostsza, tem trwalsza wiedza; nie powinna mieścić w sobie martwego kapitału potrzebnego dopiero w kl. VIII., lecz odpowiadać tylko potrzebie ucznia kl. I. Doświadczenie uczy, że reguły nie ułatwiają ani przyspieszają nauki, uczeń rzadko o nich myśli. Jedyna droga, to nie reguła,

lecz analogia i pamięć lokalna, wytworzona, gdy uczeń widzi tesame zjawiska wciąż na temsamem miejscu, uporządkowane według kategoryi, ułożone w wyraźny dla oka widoczny sposób. Układ taki to najlepszy środek mnemoniczny. Choćby bowiem uczeń umiał regułę, nie zastosuje jej; nie wiele pomoże wyuczenie się jej na pamięć, jeśli się jej oko nie napatrzyło, jeśli nie przeszła w krew przez wyćwiczenie.

Reguła może być tymczasowa, krótka, ale zgadzać się musi z późniejszą regułą, którą przygotowuje. Największą i najszybszą usługę oddać może tylko reguła praktyczna, **konkretna.** Po co bowiem uczyć a raczej kazać zrazu wciąż powtarzać, że przydawka zgadza się z rzeczownikiem w liczbie, rodzaju i przypadku, po co rozrywać to, co się mieści w 1 końcówce? czyż nie byłoby krócej kazać wymawiać zrazu z naciskiem silv**a** magn**a**, hort**us** magn**us** itd., lub nub**es** - **is** - **ium**, bell**um**-i-**a**? Tak reguła uwalnia się od charakteru abstrakcyjnego - praktycznie wykonana - ulana w formę konkretną uchwytną odrazu dla oka i ucha.

III. Przygotowanie przekładu.

Różnorakie czynności towarzyszą przekładowi, czytanie tekstu, konstrukcya, słówka, nauka form i objaśnienie rzeczowe.

1. Czytanie.

Jednym z największych błędów jest przyzwyczaić ucznia, aby sobie przy czytaniu nic nie myślał. Rzecz zaś nieznaną musi się czytać bezmyślnie. Dobrze przeczyta tylko ten, kto rozumie. Czytanie zaś łacińskie wywołuje nowe obrazy wzrokowe i słuchowe; wymowa, akcent, iloczas wyrazów nieznanych pochłania tyle uwagi, iż przeczytać należycie może tylko i powinien naprzód sam nauczyciel, aby nauczyć, jak czytać, jak akcentować, które wyrazy uwydatniać, gdzie odetchnąć, jak łączyć wyrazy całość tworzące a temsamem ułatwić konstrukcyę. Aby przyzwyczajać ucho i język, trzeba ustawicznie ćwiczyć w czytaniu, Powtórzy jeden i drugi lub wszyscy chórem. Pomyłki poprawiają inni sami lub na pytanie, kto lepiej przeczyta? Po zrozumieniu myśli czytają drugi raz już ze zrozumieniem, które daje przekład.

2. Przekład.

Błędne jest mniemanie, że można reprodukować łatwo trudne operacye myślowe zrozumiane lub samodzielnie odbyte choćby z pomocą nauczyciela. Taką operacyą jest tłómaczenie, zwłaszcza polskołacińskie. Trzeba je więc dać chłopcu w takiej formie, aby w domu nie zszedł na bezdroża. Zdolniejsi nie będą się uczyć a słabsi nie stracą ochoty, skazani na bezowocność wysiłków. Trzeba więc i słabszych wesprzeć, dla których pomoc domowa nieraz wykluczona, choć wogóle taka pomoc jest wychowaniem do niesamodzielności.

Punktem wyjścia jest tytuł ustępu. Zwracając nań uwagę pytaniem, co może być w tym ustępie itp., wskazuję cel, podaję krótką treść, przeprowadzam analizę językową, uczę wyrażać się rozmaicie dobrą polszczyzną czyli tłómaczyć myśli, nie słowa, aby poznali, że rzecz główna to myśl. Zdanie wspólnie przetłómaczone powtarzają wszyscy — bez wezwania lub wezwani a całość powtarza szybko jeden lub sam nauczyciel. Tłómaczenia pisać równocześnie nie wolno, aby uwaga nie słabła a myślenie i pamięć nie straciła na tem. Zawsze zbadam, czy zrozumiano każde zdanie zwłaszcza trudniejsze i cały ustęp. Podwaliny pod przekład rzuca konstrukcya zdania.

3. Konstrukcya.

Wszystko, co się robi, musi mieć cel, a uczeń musi wiedzieć, dlaczego? Analiza własnego języka nudna jest dla ucznia, bo nie czuje jej potrzeby, ale słysząc zdanie łacińskie, pyta się, co to znaczy. Zaspakajam więc jego ciekawość, gdy mu uświadamiam logiczny stosunek słów, czyli części zdania każdego, zwłaszcza w początkach. W tym wieku ten tylko myśli dobrze, kto musi to powiedzieć; wszystko więc musi uczeń umieć oznaczyć.

Konstrukcya uczy wprawdzie całą myśl skoncentrować na wyciągnięcie wniosku potrzebnego do wypośrodkowania formy odpowiedniej lub nieznanej, ale nie zawsze to łatwe, zwłaszcza z początku. Konstrukcya bowiem nawet prostego zdania złożonego z słów nieznanych sprawia szereg trudności przeciętnemu uczniowi początkującemu, który swoim językiem nie włada jeszcze do-

brze. Konstruowanie zrazu uczniów interesujące — po dłuższych ćwiczeniach okaże się potrzebne tylko w zdaniach zawikłanych lub dla uczniów mniej poradnych, bo inni z czasem już przy czytaniu ustalają końcówki, śledzą orzeczenie i przedmiot, badają, czy się z sobą zgadzają.

Jak we wszystkiem, tak i tu należy naukę jak najbardziej uprościć, bo uczeń napotyka tu masę trudności, musi np. oznaczyć deklinacyę i konjugacyę, przypadek i formę, nadto stanowisko w zdanie czyli część zdania. Jeśli więc czekają go te 3 terminologie, staram się ulżyć tej pracy. Nazywam więc 1 przyp. podmiotem (lub kto), 4 przyp. przedmiotem, 2 przyp. dopełniaczem; nie wprowadzam nazw: przedmiot bliższy i dalszy, aby z pojęciem przedmiot łączył się zaraz acc.; inne przyp. nazywam dativ. itd.; przy orzeczeniu imiennem mówię **esse** z 1, aby uczeń bez namysłu położył właściwy przyp. Zostawiam nazwę: przymiotnik, zaimek, nie zmieniając jej na przydawkę.

Każdy uczeń musi umieć stawiać sobie pytania, szukać nasamprzód orzeczenia, które nadaje kierunek myśleniu, wynaleść podmiot odpowiedni, od dopełniacza rozróżnić przedmiot, który w polskiem równa się formą albo podmiotowi albo dopełniaczowi. Teorye i definicye nie pomogą tu wiele, tylko dużo przykładów. Dla ucznia **kto** jest podmiotem, **czyj** dopełniaczem, **kogo** przedmiotem. Resztę części zdania łatwo już zrozumie. W pierwszych jednak tygodniach zamiast pytać abstrakcyjnie „podmiot?“ lepiej pytać „kto?“, „czem jest?“. Dom ojca = ojcowski; na co więc da się zamienić dopełniacz? na przymiotnik; jak więc można zapytać jeszcze o dopełniacz? **jaki**; jak więc przetłómaczysz część zdania, o którą pytasz **czyj, jaki?**

Co znaczy więc konstruować? wyszukać części zdania. Ale ileż tu uczeń musi myśleć! W okresach uczę wydzielać i nazwać zdanie poboczne (po czem je poznajesz?). Tak konstrukcya łączy się z elementarną nauką składni zgody, składni rządu, z nauką czasów i trybów, nauką stylistyki, iloczasu i szyku. Uczeń uczy się n. p. opuszczać suus, gdzie to domyślne ze sensu, kłaść orzeczenie na końcu, przysłówek przed czasownikiem, dopełniacz przed rzeczownikiem, przydawkę po nim. Formy martwe otrzymują życie i wolę, nic nie chce się łączyć dowolnie (n. p. poëta bona), poczucie językowe się wzmaga.

Ponieważ odmiana pytań obudza interes do tejsamej rzeczy, urozmaicam konstruowanie w ten sposób, że 1 uczeń pyta a drugi odpowiada, a pyta raz po polsku, drugi raz po łacinie. Obaj role swoje zmieniają lub odstępują innym, puliczność zaś w oczekiwaniu gotowa sama wkroczyć każdej chwili. Czasem odpowiadający wybrany przezemnie (lub przez wybranego) poprawia pytającego; towarzyszy temu śmiech klasy, w naukę wstępuje życie; godzina za krótka, bo niejeden jeszcze chciałby przyjść do głosu. Wprawdzie to droga zrazu powolna, ale najpewniejsza do zrozumienia myśli i znaczenia form, do obudzenia samodzielności, do zainteresowania ucznia czującego, że coraz więcej potrafi.

W czasie kontrukcyi spotykają uczniowie nowe słówka.

4. *Słówka*

Pisownia.

Byłoby stratą czasu poświęcać całą godzinę na zapoznanie uczniów z wszystkiemi prawami pisowni i wymowy. Festina lente! W miarę przyrostu materyału ani nie spostrzegą kiedy, nauczą się wymawiać i pisać poprawnie równocześnie przy nauce form. Przykład nauczyciela i działanie analogii są tu najskuteczniejsze. Nauka pisowni powinna również dać pokarm rozumowi, zmuszając do porównań. Czy widzieliście kiedy litery łacińskie? — a gdzie? — Gdy pierwsze dobrane słowo napiszę na tablicy i wymówię, zapytam, jakie tu znacie litery? Z radością odpowiedzą, że wszystkie. Jak je wymawiacie? Z radością zawołają: jak polskie! Ta radość jest 1) wyrazem, że już coś wiedzą z łaciny i że już pierwszemu pytaniu zdołali sprostać, 2) jest objawem otuchy i zainteresowania się nawet takim drobnym szczegółem. Oczy ich bystrzej potem przyglądać się będą łacińskim literom, w których zwolna poznają swych starych znajomych. Zupełnie nowe jako charakterystyczne tem trwalej się upamiętnią. Tak porównując zestawię z czasem w toku nauki,

że polskim literom	k w z j	ks gz kw sw gw	gie ci e
odpowiadają łacińskie	c v s i q u	x x qu su gu	ge ci e ti ae oe

Pisownia na pozór łatwa sprawia jednak wiele trudności, bo

raz 1 dźwięk pisze się 1 literą	z-s
drugi „ 2 dźwięki „ „ 1 „	ks-x, gz-x
2 „ „ „ 2 literami	ks-xs (exsto), kw-qu, sw-su, gw-gu
3 „ „ „ 2 „	gie-ge
1 „ „ „ 2 „	e-ae, e-oe
na 1 dźwięk (e) jest 3 znaki	e-e, ae, oe,
„ 1 „ (k) „ 3 „	k-c, ks-x, kw-qu,
„ 2 „ (i, j,) „ 1 znak	i-i, j-i.

Trudniejsze połączenia powinni uczniowie widzieć i pisać na tablicy, bo zamiast aqua napiszą acva. Już ten przegląd świadczy, że nie można naraz podawać teoryi. Poprawna wymowa i studyowanie dźwięku uchroni od niejednego błędu, bo kto źle wymawia, źle pisze, np. tranc, linqua zamiast trans, lingua. Których łacińskich liter niema w polskiem? Jakiemi więc literami pisze się po łacinie? Czy Rzymianie od nas nauczyli się liter, czy my od nich?

Takie pytanie zrodzi w uczniu pierwsze słabe przeczucie pochodu kultury łacińskiej i chęć obserwowania wszystkiego uważniej.

Wymowa.

Uświadamiam uczniom różnicę między samogłoskami a spółgłoskami. Gdy już poznali wymowę **cu** a spotkają **ca**, zapytam jak wymawialiśmy **cu**, jak teraz wymawiam **ca**, jak więc wymawia się **c**? Idąc tak dalej i nowy przyrost wciąż złączając z dawnymi szczegółami w całość, złożymy w końcu całą regułę: zawsze wymawia się **k**:

cto - cu - ca - co - tec		ce - ci		Caesar
kto - ku - ka - ko - tek,	ale	Ce - ci - lia,	np.	cesarz.

Przykłady znane ugruntują to; przeczytaj: circus, cacao, (znasz to?). Odróżnij: lin-gua, exi-gua, sua-vis, sua; e-quus, exi-guus, suus. Wiele błędów uchyliłoby przywrócenie grupie ti dźwięku pierwotnego ti.

Iloczas i akcent.

Iloczas jest dla uczniów nowością. Wymawiając od 1 lekcyi poprawnie, można nauczyć dobrej wymowy i stworzyć trwałe

podwaliny pod naukę prozodyi. Wychodzę od wyrazów polskich 2 zgł., które napiszę na tablicy, oddzielę zgłoski i spytam, jak wymawiam, czy **ró**-ża, czy ró-**ża**? Która zgłoska jest ostatnia? Którą wymawiam silniej? Podobnie uświadomię akcent na 3 od końca: w**o**góle: gdzież więc jest akcent w polskiem? (objaśnię, co znaczy akcentować).

Podobnie oznaczę odpowiednim znakiem przedostatnią długą i krótką wyrazów 2 i 3 zgł., w miarę jak je spotykam, oddzielam zgłoski i każę powiedzieć, jak wymawiam zgłoskę oznaczoną znakiem —, długo czy krótko? którą zgłoskę najsilniej wymawiam? właśnię tę długą: która więc zgłoska rozstrzyga w tym wyrazie o akcencie? przedostatnia; podobnie postąpię z drugim znakiem. Jaka zgłoska rozstrzyga wszędzie o akcencie? Napiszę słowa nieznane, oznaczę iloczas i każę czytać, np. irrigo, jakie ri? gdzie akcent? albo érrigo, jakie ri? itp.

Każde nowe słowo wymawiam głośno, wyraźnie, uczniowie znaczą sobie iloczas według wzoru na tablicy, gloria, odczytują po jednemu lub chórem. Słowniczek powinien zastąpić uczniowi w domu nauczyciela, powinien oznaczać zgłoskę akcentowaną albo przyjętym znakiem albo widoczniejszym drukiem, np. póstulo, p**o**stulo. Nie każdy uczeń ma przecież pomoc domową, wzrokowe zaś wrażenie skłoni do poprawnej wymowy, wywoła drugie wrażenie słuchowe, gdy uczeń dobrze głośno wymówi; oba wrażenia wesprą pamięć. Bez tej podniety wzrokowej albo uczeń zapomni o akcencie, nowości dla niego, albo i zapomni, co akcentować. Czyż nie lepiej zapobiegać temu?

Wybór słówek.

Aby nie utrudniać tego, co się ułatwia metodą, wybierać trzeba tylko częstsze słówka, tylko te, co się potem powtórzą, tylko potrzebne najwyżej do początkowej lektury łacińskiej np. częstsze u Neposa, Curtiusa, Cezara. Rzadszych doucza się później. Czyż nie rozsądniej wyćwiczyć dobrze np. słów 1000 niż drugie tyle tylko raz pokazać? Im silniej wbiją się pojęcia elementarne, tem szybciej i łatwiej pójdzie się w wyższych klasach. Gdy np. u Gurlitta, Lateinische Fibel, (ćwicz. na kl. I.), na 78 stron tekstu łacińskiego i niemieckiego jest tylko 26 stron słówek tj. $^1/_3$, w naszym obecnie podręczniku na 59 stron tekstu jest

56 stron słówek. Tam jest jeszcze na 18 stronach drugi układ gramatyczny tychsamych słówek do powtórzenia w nowej czasie, tu niema już o tem mowy. Skutek ten, że nawet niektóre wyjątki raz się tylko spotyka a są ustępy, w których roi się od słów nieznanych.

Trudniejszych słow mniej zadać należy, łatwiejszych można kilkanaście później. Łatwiejsze zaś są te, które przypominają polskie lub niemieckie znane, nap. domus - dom, fluvius - Fluss, fructus - Frucht, ager - Acker, rosa - róża, murus - mur, poëta-poeta, oculus - okulary. Łatwiejsze są też concreta zrozumiałe, bo jeśli jeszcze musi się uczeń uczyć i .polskiego wyrazu, tem trudniej dla niego! Łatwiejsze są łacińsko polskie, bo słówko łacińskie przypomina prędzej polskie znaczenie niż odwrotnie dlatego, że z dźwiękiem silva łączy się pojęcie las (silva las), pojęcie **las** złączone jest więcej z innemi wyobrażeniami i wspomnieniami więcej z treścią swą, niż z wyrazem silva.

Nauka znaczeń słów.

Naukę słów powinno się tak prowadzić, aby rozwijać rozum. W tym celu badam, czy z słowem łączy uczeń jasne wyobrażenie, bo każda nauka musi **rozjasniać** świat wyobrażeń ucznia; czy każdy uczeń wie, co to jest np. wymowa, pokój, skrzętność itp.? Uczeń powinien poznać naprzód **primi**tiva, bo dopiero potem może nastąpić refleksya nad derivata, których odgadnąć nie będzie trudnością. Np. invenio; co znasz w tem słowie? venio-przychodzę, in - w, do; więc invenio - przychodzę do czegoś; jak powiesz, gdy idąc ulicą przyjdziesz do grosza leżącego na ziemi? znalazłem! — Co znaczy więc invenio? znaleść. A czy podobnie w polskiem? lezie, aż zna - lezie; idę, aż zna - idę. Wprawdzie to droga dłuższa, ale czyż uczeń nie nauczy się przytem myśleć, wnikać w rzecz, czyż nie rozjaśni mu się słowo znaleść, czyż nie nauczę go w szkole już znaczenia wyrazu invenio, czyż nie ułatwię mu odnowy w razie zapomnienia?

Przy każdem słowie podaję tylko **jedno znaczenie pierwotne,** które wbija w pamięć tylko pojęcie, ułatwia spamiętanie a umysłowi pokarm daje. Jeśli w słowniczku Próchnickiego spostrzega uczeń w jednym ustępie peto - proszę o coś, w drugim peto - uderzam, w trzecim peto - szukam, w czwartym repeto - wracam,

czyż nie powstanie w głowie jego chaos? jakże pogodzi te 2 pojęcia, proszę a uderzam, czy w **ten** sposób proszę że uderzam a potem szukam czego i wracam?

Jeśli zaś podam uczniowi **peto - staram się coś osięgnąć,** to ze związku wyszuka że: 1) stam s. o. od Boga zdrowie - proszę o.. 2) wół st. s. o. kogo rogami - uderza. 3) st. s. o. cień : szukam, 4) tak wciąż wychodząc ze znaczenia pierwotnego znajdą później, że peto znaczyć jeszcze może - sięgnąć po co, ubiegać się o co, iść po co, zaczepić kogo, dążyć dokąd, więc repeto - starać się osiągnąć kraj rodzinny w powrocie z obczyzny - wracać do.., wtenczas w repeto Epirum zrozumiały będzie i accusativus. Przez to uczy się uczeń tegosamego słowa w coraz innem znaczeniu, uczy się wyprowadzać znaczenie ze związku; odbyć muć musi pracę umysłową, gdy go zapytam, czy w tym związku powiedziałbyś inaczej? jak? Nauczę go tak myśleniem wywnioskować znaczenie, wnikać głębiej w myśl zdania, w słowniczku nie szukać bezmyślnie, lecz śledzić rozwój pojęć, wszędzie rozważać, wnioskować, rozstrzygać. Tak uczeń uczy się nietylko myśleć, radzić sobie samodzielnie, ale i opanować język łaciński i ojczysty. Jeśli podam **pietas** - uczucie obowiązkowe wobec kogo, to zrozumie, że to uczucie obowiązkowe 1) (wobec Boga) - pobożność, 2) (wobec rodziców) - miłość dziecięca, 3) (wobec ojczyzny - miłość ojczyzny, 4) (wobec przyjaciela) - wierność i odgadnie co to jest pietyzm. **clarus** (dla oka) - jasny, (dla ucha) - głośny, sławny; **operam do** litteris - trud poświęcam, poświęcam się, zajmuję się, **persuadeo** alicui - radzę komu skutecznie, przekonywam kogo, **adiuvo** aliquem - wspieram kogo;

Dobierając tak odpowiednie pierwotne znaczenie uzmysłowię przypadek jakim rządzi czasownik; wiele reguł i wyjątków odpadnie.

Wreszcie nauczą się także znaczeń, jeżeli zestawią:

a) nowe wyrazy łacińskie z pokrewnymi już znanymi, np. ius - iustus - iudex, tristis - tristitia, lux - lumen - luna, voco - vox; gdy znają już inimicus a spotkają hostis, pytam, co znaczy jeszcze nieprzyjaciel? calidus - callidus, nusquam - nunquam;

b) podobne końcówki: periculum - osus, gloria - osus itp. Uczeń nauczy się badać pokrewieństwa, wyczuje prawa słoworodu i wzmocni poczucie językowe. Spotkamy longi-

tudo; uczniowie znają już-tudo; i wnioskują: jeśli magnus - wielki, magnitudo - wielkość a longus - długi, to co znaczy longitudo? długość! krzykną z tryumfem; jakaż będzie ich radość, gdy znajdą w słowniku to znaczenie, które wymyślili!

c) łacińskie z pols. lub niem.; doktor, sygnał, umbra, legionista, September, longus-lang, Obudza się przez to chęć poznania znaczeń innych wyrazów łacińskich używanych w pols. czyli interes do języka obcego.

Utrwalenie zasobu słówek.

Słówka przedewszystkiem muszą być zrozumiałe. Aby zaś wywołały zaraz znaczenie polskie, zastosowuję różne środki. Zwracam np. uwagę na znamiona charakterystyczne, choćby nawet na podobny początek (**o**cto - **o**śm). Wyzyskuję wszelkie środki pamięci mechanicznej, pomoc oka i ucha. Wymawiam i piszę nowy wyraz na tablicy a uczniowie w preparacyi, którą dobrze przeglądać i w szkole i w domu od czasu do czasu, aby poznać staranniejszych. Wskazuję, jak uczyć się słówek. Każę czytać z uwagą z góry w dół i znów w górę zadane słówka spisane wyraźnie ze znaczeniami polskiemi podpisanemi jedno pod drugiem na drugiej połowie stronicy; powtórnemu podobnemu odczytywaniu towarzyszy już egzaminowanie się, i zasłanianie ręką raz polskich raz łacińskich znaczeń. Przez to bowiem konieczny jest namysł, bo choć czasem musi uczeń popatrzyć, wprzód się przecież namyśla, z oczekiwaniem wreszcie rękę podnosi, wtedy obraz wpada mu w oko w chwili napięcia. Jeśli już większość słówek utkwiła w pamięci, podczas dalszych potrzebnych jeszcze odczytywań uwzględnia się tylko słówka zapominane. Taka metoda całostkowa uczenia się słówek naraz wszystkich ma wyższość nad metodą cząstkową uczenia się każdego słowa z osobna.

Podobnie i słownika przy tłomaczeniu pozwalam użyć dopiero w ostatniej potrzebie, bo choćby 10 razy uczeń zajrzał na to samo słówko, nie wiele pomoże, jeśli brak przytem namysłu. Jeśli gramatyki tak uczyć trzeba, aby tylko w części była materyałem pamięciowym, a w istocie żeby była rzeczą pojmowania rozumowego i przez to budziła interes, to słówek musi

się uczeń wyuczyć raz mechanicznie. Lecz ten właśnie przymus ma wartość wychowawczą, bo i w życiu człowiek musi się nieraz przezwyciężyć. Tak rozwija się charakter. Im łatwiejsza łacina dla chłopca, tem lepiej. Tem lżej zaś uczy się, im treść ustępu więcej zajmująca. Ustępy w związku dają słówka w związku; każde więc słówko powinni znać w związku, bo myśli przypominają słowa. Błędem więc byłoby uczyć słów pierwej, zwłaszcza że uczniowie z związku mogliby odgadnąć jeszcze nową formę lub znaczenie, byliby więc już tej radości pozbawieni. Niema obawy o słówka; słów się wyuczą i nie obrzydną im; obrzydnie im tylko uczenie się reguł niezrozumiałych a niemożność podołania zniechęci. Spamiętanie słów ułatwia uczenie się na pamięć zdań i ustępów zajmujących, których zawsze uczą się z chęcią, bo każdy chciałby je wygłosić lub na tablicy napisać.

Uczymy się, gdy częściej słyszymy to samo; powtarzanie więc słów jest koniecznością. Nic jednak bardziej może niemetodyczne niż uczenie się słówek. Regularne powtarzanie słów ostatniej lub kilku ostatnich lekcyi nie jest jeszcze metodyczne. Uczeń może się pilnie uczyć i powtarzać, skutki nie odpowiadają włożonej pracy, bo pamięć niema podpór, jeśli zapas słów rozpada się na 140 ustępów niczem niezwiązanych. Nie wystarcza więc samo powtarzanie słów stojących wciąż na tychsamych zabrudzonych stronicach w tymsamym porządku, bo umysł młody potrzebuje wciąż coś nowego, co podnieca interes; rzecz stara ukazać mu się powinna w nowej szacie, w nowem ugrupowaniu według deklinacyi i rodzajów, według części mowy; taki układ gramatyczny najwięcej go interesuje, później znów w wyższych klasach zająłby go układ etymologiczny i rzeczowy, tesame słówka zainteresowałyby go kilkakrotnie a silnie utrwalone przypominałvby się na każde zawołanie w czasie późniejszej lektury. Otóż gdy będą zebrane wszystkie rzeczowniki na **a**, **us**, **or** itd. osobno, nietylko powtórzenie ich będzie ułatwione, bo odpadnie wymienianie genetiwu i rodzaju, ale wzmocni się poczucie językowe, o którem teraz niema mowy, gdy wszystkie rodzaje i zakończenia spotyka uczeń obok siebie i jak motyl przelatywać musi od jednego kwiatka do zupełnie innego. Mając zebrane n. p. wszystkie perf. na si-sum, ixi-ictum. uxi-uctum, exi-ectum (rego, dirigo, diligo, tego, neglego), nie powie złej formy, bo sam dźwięk utrwala się w uchu, gdy się go powtórzy

kilka razy; słowa otrzymują kit, według prawa przyrody, że krewni silniej się razem trzymają. Takie grupujące zestawienia są bardzo ważne; uczniowie z chęcią je zrobią, bo lubią wyszukiwać.

Słówka umie ten, kto niemi operuje. Konieczne więc odpytywanie słówek można jednak różnie urozmaicić. Szybko choćby po 1 słówku pytam każdego; nie umiejącego zmuszam do zgłoszenia się. Jeśli uczeń zobaczy, że się żąda, zrobi a świadomość, że podołał wymaganiom, napełnia go otuchą i pozwala do nowej lekcyi zabrać się śmiało. Pytając o znaczenie słów dawniej poznanych zapytam czasem, w jakim związku, gdzie je już spotkaliśmy? przypomina się wtedy całe zdanie i ustęp a same słówka poczną więcej interesować. Dla odmiany mogą się i uczniowie sami odpytywać. Pytany odpowiada zawsze: silva las, koń equus, asper-aspera itd. aby się grupy tworzyły, albo piszą słówko na tablicy, aby zapobiedz błędom. Przy odpytywaniu słów można rozszerzać zakres myśli ucznia, łącząc wyrazy: respondeo-korespondentka, moveo - automobil, rego-rex-reguła-dyrektor, ago-agent, lego-lekcya, vinco-Wiktor, brevis (libellus)-brewiarz- Brief, modus-moda-model itd.

Najlepiej utrwalają się słówka, gdy się je widzi w różnych sytuacyach, bo same słowa powtarza się mechanicznie, a w zdaniu z wysiłkiem umysłowym. Do tego celu nie wystarczają retrowersye ani waryacye, bo przypominają słowa wciąż w tymsamym związku jeszcze świeżo pamięci będącym, więc nie wymagają wielkiego wysiłku, Najlepiej więc słówko uczeń spamięta, gdy się go raz nauczy a z 5 razy spotka w przeróżnych zdaniach, bo wówczas tworzą się i odnawiają różne assocyacye. Każde nowe zdanie ukazuje słowo w nowej sytuacyi, w nowym związku: przez to uwaga skierowana jest więcej na samo pojęcie i w rezultacie wzmacnia się assocyacya między pojęciem a słowem. Przy każdem zdaniu musi się uczeń namyślać; słowo tak przypomniane wyciska głębszy ślad i przez to lepiej się pamięta niż mechanicznie wyuczone. Podobną przysługę oddają ćwiczenia w mówieniu na pytania quis itd? i takie wyćwiczenie form, aby było równocześnie ćwiczeniem w konstruowaniu; np.

zalewają?
(bystre) potoki „ ?
„ „ „ (żyzne) pola,
„ „ „ „ „ (skrzętnych) rolników
„ „ „ „ „ „ „ falami (na wiosnę) itp.

Przyrost za każdym razem silniej się akcentuje i albo odrazu jeden powtarza albo na końcu całość wszyscy. Przez to odbywa się szybko logiczną operacyę konstruowania, formy i słówka nabierają życia, dźwięki ich wbijają się raz po raz w pamięć, uczniowie uczą się mówić, nauka form opiera się na silnych podstawach.

IV. Nauka form

1) I. DEKLINACYA.

Przedewszystkiem nie możnaby rozpocząć I. lekcyi wystrzałem, odrazu pierwszem słowem i zdaniem łacińskiem. Aby je uczeń mógł przetłómaczyć, musi mieć jasne pojęcie o zdaniu. Wprawdzie z polskiej nauki zna już przypadki, ale więcej bezwiednie. Z rzeczą zaś nieznaną nie wiąże się nowe. Trzeba więc uświadomić pojęcie rzeczownika i deklinacyi, aby przygotować materyał do ćwiczeń łacińskich.

a) Jakie tu rzeczy widzicie w sali? (Ławki...). Co wymawiacie, nazywając te rzeczy? słowa. Jak nazywają się te słowa, któremi nazywam te rzeczy? rzeczowniki; wymień nazwy innych rzeczy! wymień kilka rzeczowników! Czem więc są wyrazy: stół, uczeń? Czy wszystkie są żywotne? Jakim rzeczownikiem jest ołówek? itd. *b)* O ilu uczniach myślę, mówiąc: uczeń, uczniowie? W jakiej więc liczbie są te rzeczowniki? Utwórz liczbę mn. od..., pojedynczą od... — *c)* Gdybyś dosłyszał tylka słowo „gra“, o cobyś się dopytywał? (kto gra?). Gdy więc powiem: uczeń gra, na jakie pytanie jest w tem zdaniu „uczeń“? Jaki przypadek odpowiada na pytanie **kto?** W jakim więc przypadku „uczeń“? w jakiej liczbie? W jakim więc przyp. pierwszym? w 1 przyp. liczby pojed. Jak więc brzmi 1. przyp. tego słowa? uczeń! Tak przerobię inne przypadki; uświadomię więc uczniom pojęcie rzeczownika, liczby i przypadku. Ile więc mamy przypadków? na jakie pytania? Odpowiedz na następujące py-

tania słowem chłopiec! Kto płacze? jaki przyp.? 1. l. p. — Czyj ołówek? itd. Wylicz wszystkie przypadki! 1. kto? chłopiec; itd. wstecz! Podaję nazwy przypadków i pytam, jak nazywa się 4. przyp.? itd. Co znaczy biernik, dopełniacz? itd. Jaki przyp. ojcu? itd. Jaki jest 2. przyp. l. p. od „syn" itd.

Odmieniaj „ojciec", stawiając obie pytania i odpowiadając! napisz! Które litery nie zmieniły się w czasie odmiany? ojc—. Co się zmieniło? końcówki. Jak więc odmienia się rzecz? zapomocą osobnych końcówek. Czy w każdym przypadku widzisz inne końcówki? Które się powtarzają? A po co tyle przypadków? myśleliście kiedy nad tem? nie; to pomyślcie!

Napiszmy kilka wyrazów:

sąsiadk**a**	ciotk**a**	książk**a**	matk**a**
sąsiadk**a**	ciotk**i** przynosi	książk**ę**	matc**e**.

Podkreślam końcówki w I. i II. rzędzie i pytam, czy tesame w II. co w I.? Dlaczego nie powiemy -a-a przynosi -a-a? Wybucha głośny śmiech, budzi się ciekawość. Chłopcy poznają ważność końcówek dotąd im nieznaną. W tym celu analizuję. Ile tu osób? ile rzeczy? ile czynności? Która osoba ją spełnia? Czem więc w tem zdaniu jest sąsiadka? osobą, która przynosi, Jak o nią zapytasz? Jak w zdaniu nazywa się taka osoba? Na jakie pytanie stoi podmiot? Co więc w zdaniu stoi na pytanie kto? W jakim więc przyp. stoi podmiot? Po czem więc poznasz podmiot? Jak tu kończy się podmiot? a; zatem kto przynosi? podmiot, przyp. 1.—**a**, sąsiadka.

Gdybym powiedział: sąsiadka przynosi, zrozumielibyście już wszystko? cobyście jeszcze chcieli wiedzieć? co przynosi, komu przynosi, czyja sąsiadka itd. Odmieniając wyrazy: matka, ciotka, spostrzegą takąsamą odmianę. Tak poznają końcówki, nic nowego się nie uczą, tylko uświadamiają sobie znaczenie przypadków. Na pytanie więc, dlaczego odmienia się rzecz. odpowiedzą, bo powstałaby niejasność. kto właściwie przynosi; w zdaniu byłyby same podmioty; niejasność usuwa dopiero końcówka.

Tak wszystkie pojęcia gramatyczne rozwinąć muszę naprzód na polskiem i to nie na słowach, lecz w zdaniach, aby wybrażenia drzemiące uświadomić, aby w duszy była już treść, gdy przystąpią do rozwoju przypadków w łacinie. Czy naraz, czy dopiero przed przystąpieniem w deklinacyi do acc. itp., do liczby

mn., czyli częściowo, zależy od uznania. Czas zużyty sowicie się wynagrodzi. bo jakżeby chłopczyna utworzył inaczej potrzebny przyp. w łacinie, nie rozumiejąc go wcale?

A jakim to językiem z sobą teraz rozmawiamy? Kto mówi tym językiem? Polacy. Gdzie mieszkają? w jakiej części świata? Wskaż na mapie! Jaki drugi język już trochę znacie? niemiecki. Kto nim mówi? Gdzie mieszkają Niemcy? Jakiego zaś języka nowego uczyć się w tym roku zaczniecie? Ileż więc teraz języków znać będziecie? trzy, odpowiedzą z dumą. Czy słyszeliście już kiedy słowa łacińskie? wszyscy słyszeli w kościele, nawet powtórzą; ten słyszał w domu od ojca lub brata, tamten widział książkę łacińską, napis łaciński w kościele, na pomniku, na recepcie, w aptece itp. A kto tak mówił? Rzymianie, zawoła któryś. Kiedy? gdzie mieszkali? Jak zwała się ich stolica? czy Rzym istnieje jeszcze? Czy wiecie, jak nazywa się kraj, gdzie leży Kraków? jak nazywa się ta część Włoch, gdzie leży Rzym? Latium, Jaki jest przymiotnik od „Galicya, Francya“? jaki od Latium? jakim więc językiem mówili Rzymianie? latińskim; a jak my go nazywamy? łacińskim. Co wiecie o Rzymianach z biblii? przypomną sobie setnika, namiestnika, cesarza rzymskiego itp, A skąd wzięli się Rzymianie w Palestynie? podbili ją. Jeśli nie wiedzą, rozszerzę ich wiadowości, że taksamo podbili wiele innych ludów. Wiele też ludów mówiło potem ich językiem, mówiono nim we Francyi, w Hiszpanii itd., mówili nim i pisali później uczeni obcy i nasi w Polsce. Chłopcy w lot odgadną; dlaczego więc mamy dziś w polskiem wiele wyrazów łacińskich? Bez celu byłoby je wyliczać, bo byłby to martwy kapitał, ale niejeden odczuje pragnienie spotkania się z tymi swymi starymi znajomymi a radość z takiego spotkania będzie wtedy wielka. *)

Tak wróciliśmy do p. wyjścia, do języka polskiego. Jakich wyrazów uczyliście się najpierw w pols. gramatyce? rzeczowników! A widząc rzecz nową, osobę nieznaną, zwierzę itp., o co się najpierw pytacie? jak się nazywa ta rzecz itd. A jak w gramatyce nazywamy nazwę rzeczy? rzeczownikiem. Uczeń pokaże tak, że coś umie z pols. gram, a zarazem zrozumie, dlaczego zacznie

*) Dzieje języka łacińskiego elementarnie przedstawione z pomocą uczniów. aby zrozumieli, że już coś wiedzą o tem — wskazą im ważność łaciny i obudzą interes, chęć usłyszenia czegoś więcej.

się uczyć najpierw rzeczowników łacińskich; wszędzie bowiem powinien zrozumieć, 1) dlaczego co robi, 2) że nigdzie niema dowolności, 3) że jak w polskiem są rzeczowniki, przymiotniki itd., jak w polskiem myśl wyraża się zdaniem, jak w polskiem odróżniamy części zdania, deklinacyę, taksamo jest w łacinie, bo prawa myślenia są tesame. Każdej więc lekcyi nowej na drodze do poznania tych praw przyświeca cel, aby wolę uczniów skierować i skoncentrować na jedno; cel ten musi stać przed ich oczyma, aby go się starali osięgnąć. Tak nauka łaciny (a taką być powinna każda nauka) jest ćwiczeniem w kształceniu **woli.** Tak n. p. stopniowo uświadomiwszy uczniom, ile w polskiem jest przypadków, rodzajów, liczb, deklinacyi, czasów itd. zapowiadam, poznamy teraz, ile ich jest w łacinie itp., przez to obudzam w nich **oczekiwanie**, a w chwili napięcia wiadomości zdobyte są trwalsze.

Jeśli wiele wyobrażeń powstaje naraz lub szybko, żadne nie jest jasne. Jasność więc będzie, gdy zapoznam uczniów z każdym przypadkiem z osobna, lub co najwyżej łącząc 1 sg. z 1 pl. itd. Jasne bowiem zrozumienie szczegółów jest pierwszą rzeczą, zestawienie ich drugą; system stoi na końcu, nie na początku nauki. Jestto jedyny środek zapobiegający pomyłkom, które musiałyby powstać, gdybym naraz pokazał im 12 form nowych! Zresztą chodzi tu nie tylko o same formy; większą trudność sprawiają chłopcu syntaktyczne stosunki części zdania, jak np. składnia zgody, która, choć na pozór prosta, chłopcu przecież dużo przysparza kłopotów, zmuszają go do uchwycenia myśli logicznej. Równocześnie walczyć musi z szykiem, z wymową, akcentem, iloczasem, pisownią, słówkami itd. Wprawdzie nie potrzebuje jeszcze myśleć o stronie, czasie, trybie, liczbie, osobie i rodzaju, przecież przypadek rzeczownika, liczba, potem rodzaj i deklinacya daje mu dość do myślenia. Aby więc stworzyć silną podstawę dla późniejszych deklinacyi, pierwszą trzeba wziąć jak najdokładniej. Biorąc jednak każdy przyp, na małym tylko materyale, znużyłoby się wnet ucznia. Dopóki zatem niema w podręczniku osobnych ustępów na każdy przyp. I. dekl., pisać trzeba na tablicy odpowiednie przykłady. Aby zaś podobne zjawiska złączyć, rozwijam przypadki w szeregu 1. 5. 4. — 2. 3. 6, tj.

ă — ă — ăm — āe — āe — ā

āe — āe — ās — ārum — īs — īs.

Tak celem 6. pierwszych lekcyi będzie utworzenie nowego przypadka albo osobno albo równocześnie 1 sg. i 1 pl. itd. aby uczeń oswoił się z funkcyą przypadków, wśród których podobnie utworzone - odrazu złączone - ułatwią naukę.

Nigdzie nie trzeba bardziej planowej indukcyi, nigdzie nie napotka się więcej trudności niż przy I. dekl. A przecież zaraz z I. lekcyi chłopcy powinni wynieść wrażenie, że łacina jest łatwa; zaraz muszą się poczuć na siłach i zyskać zadowolenie w nauce. Nadto trzeba dzieci nauczyć pracować w ich sposób umiejętnie. A czyż ucząc się podanego wzoru uczą się umiejętnie pracować? wskazana więc jedynie jest droga indukcyjna, 1) bo powolne wprowadzenie jest łatwiejsze, 2) bo wynik jest dziełem ucznia, a zdobycz własna ma urok.

Nominativus.

Najważniejszą częścią indukcyi jest abstrahowanie końcówek i łączenie znaczenia z formą. W tym celu uświadomiwszy uczniom tworzenie, ilość i znaczenie przypadków w polskiem, objaśniam przy współudziale uczniów **podmiot i orzeczenie imienne** (np. siostra jest uczenicą), aby nadać kierunek dalszym myślom i wzywam do zbadania podobnych zjawisk w łacinie, o ile są podobne, o ile się różnią. Piszę więc na tablicy i wygłaszam pierwsze zdanie łacińskie:

ros**a** es**t** plant**a**.

Które słowo polskie brzmi podobnie? jest. Co więc może znaczy est? Podpiszmy jest pod est. Jaką literą kończą się oba te słowa? Jak spytasz dalej o inne części zdania? kto jest. Które słowo łacińskie odpowie ci na to? rosa lub planta. Które wybierzesz? spróbuję pierwsze. Jakie słowo niemieckie przypomina rosa? co znaczy może rosa? czy podobne polskie słowo? co znaczy więc rosa est? na jakie więc pytanie rosa? jaki przypadek na pytanie kto? jaki więc przyp. rosa? czem więc jest w tem zdaniu rosa? czem jest w polskiem zdaniu róża? również podmiotem. Jak się kończy wyraz łaciński? **a**, polski? **a**; jak więc kończy się 1 przyp.? **a**. Jak spytasz dalej? czem jest róża; którem słowem odpowiesz? planta. Czy przypomina się komu podobny wyraz w polskiem? plantator, planty. Co to jest? co na plantach rośnie? drzewa, rośliny. Co może więc znaczy planta? Przetłómaczmy wszystko!

Jak kończy się planta? **a**, jaki przypadek kończy się na **a**? jaki więc przyp. planta? Z jakim więc przyp. łączy się est? z 1; w polskiem? z 6. Czem w zdaniu jest e s t p l a n t a?

W jakim więc przyp. podmiot w łac.? w 1.; w pols.? w 1.
„ „ „ „ orzeczenie „ w 1.; „ „ „ 6.

Z czego się składa polskie zdanie? z czego łacińskie?

Co wszędzie jednako? co w polskiem odmiennie?

Ile wyrazów łacińskich kończy się tu na **a**? 2! Takich wyrazów jest w łacinie więcej! Aby utrwalić zdobyte pojęcia a naukę uniezależnić od książki, piszę inne zdanie.

Konstatujemy powrót tychsamych końcówek w 1 przyp. Napiszę potem na tablicy w pewnym porządku więcej takich rzecz. znanych z otoczenia najbliższego, (łatwych bo podobnych do polskiego), aby rozszerzyć zakres i stworzyć podpory apercepcyjne a uczniów pobudzić do samodzielności.

Na czem piszę? tabula; czem piszę? creta; którędy światło wpada do sali? fenestra (Fenster); którędy wychodzimy z sali? porta (uczniowie znają portyera i portyery); jak się nazywa budynek, gdzie teraz jesteśmy? schola, gymnasium; miasto, w którem są groby królów polskich? Cracovia; kraj? Galicia, Polonia, Austria, Europa; Asia. Budząc tak pewne czucie z łaciną, pod każdym wyrazem podpisuję polskie znaczenie, zwracam uwagę na odmianę w pisowni, pokreślam litery inaczej pisane lub brzmiące w pols. i łac., każę wszystko odczytać a dodawszy wyraz terra, częścią tworzę sam, częścią wzywam do utworzenia podobnych zdań, które tłómaczą po łacinie, piszą na tablicy, wygłaszają pojedynczo lub chórem z wielką radością, że tak łatwo to idzie. Zmażę wszystko i wzywam do pisania na tablicy. Będą to ćwiczenia w myśleniu, namyśle, współzawodnictwie. W napięciu czynne będzie oko i ucho. Porównując rosa-Europa spostrzegą różnicę w pisaniu liter początkowych u imion własnych. Zakończy uogólnienie: ponieważ jak ze sensu wynika wszystkie na **a** są podmiotami w 1 przyp., więc 1 przyp. na pytanie kto kończy się na **a**. Gdy napiszę 1 przyp. - nominativus, z d o b y c z l e k c y i - kto? podmiot, 1 przyp. nominativus - **a**.

Lekcyi następnej nie może zaczynać pytanie: na czem stastanęliśmy, lecz pytania koncentracyjne, czyli powtórka grupująca materyał przerobiony, wiążąca szczegóły według treści lub gramatycznej kategoryi, aby rzecz starą ukazać w nowym stroju

a tem samem nowy dla niej obudzić interes. Np. na jaką samogłoskę (sgł) kończą się wszystkie znane wam już wyrazy? wylicz znane kraje, rośliny, przedmioty w szkole! Jak nazywa się po łacinie część świata, państwo, kraj, miasto, budynek, w którym przebywamy? Co powiesz o róży? Uczniowie tworzą nowe zdania, w których podmioty lub orzeczenia są im znane (n. p. róża jest biała, w ogrodzie itp.) Nieznane wyrazy mogą pozostać na razie nieprzetłómaczone. Powstanie stąd chęć poznania tych słów, utrwali się wyobrażenie znaczenia tych słów, utrwali się wyobrażenie znaczenia i zastosowania końcówki -a; chłopcy ćwiczą się w wyrażaniu myśli a niebawem za dni kilka zdobywszy te słowa spostrzegą, ile już więcej wiedzą, i przetłómaczą te wyrazy wśród radosnych objawów przekonania o rosnących swych siłach.

Vocativus.

Aby złączyć i utrwalić w pamięci tęsamą końcówkę a zarazem regułę, że przypadek piąty we wszystkich deklinacyach i liczbach równy jest pierwszemu, przechodzę do vocativu, którego nazwę piszę wyraźnie na tablicy u góry, (aby oznaczyć cel lekcyi).

a) Czy masz braciszka? pytam ucznia; (mam); jak mu na imię? Staś. Co musisz robić, gdy chcesz, aby n. p. wrócił do domu z ogrodu, gdzie bawi się z chłopcami? **zawołać** go. Jak? Stasiu! Jaki to przypadek? Czy różni się od nom.? *b*) Gdybyś zaś powiedział: Stasiu, co robisz, czyś go zawołał? nie, przemówiłem tylko do niego. Czy powiedziałeś kiedy: Staszek, co robisz! jaki to przypadek? Ilu więc przyp. używamy, przemawiając lub wołając na kogo? Zobaczymy, jak w łacinie. Iucunda es, rosa! **es**=jesteś (podobna końcówka). Ze sensu wynika, że rosa=różo! więc jaki to przyp.? co znaczy jeszcze rosa? inne przykłady:

Podpisuję znane nazwy przypadków:

kto?	1. nom.	rosa planta	róża roślina
	2.		
	3.		
	4.		
wołam	5. voc.	rosa!	różo!

W I. rzędzie napiszę kilka rzeczowników i ich znaczenia, następnie (lub równocześnie) oznaczę iloczas, na który od samego początku zwracam baczną uwagę, aby przygotować zrozumienie rosā. W V. rzędzie wpiszę nową formę deklinacyjną rosă wyprowadzoną ze zdania łatwo zrozumiałego, bo zawierającego rzecz. znany ze znaczenia i brzmienia. Każę porównać i znaleść, że rosă ma voc. = nom. Utwórz voc. od Poloniă, wpisz w V. rzędzie i utwórz zdanie z tego. Z tryumfem i radością powiedzą: iucundă es Poloniă! Ten łatwy tryumf i widok innych pustych jeszcze rzędów budzić będzie dalszy interes i oczekiwanie, czy zawsze 5 = 1, jak niekiedy w polskiem i czy inne przypadki również tak łatwe? W każdym razie utrwala się przekonanie, że łacina łatwa.

Jeśli nie w tej lekcyi, to w czasie powtórki pytam, jaka to część mowy: róża itd., co oznacza, osobę, rzecz, kraj itp.? Jaką częścią mowy: przyjemna? co oznacza przymiotnik? Podaję nazwy substantivum i adiectivum. Wylicz kilka przym.! Utwórz zdania z orzeczeniem iucundă, magnă, nigră itp. Co może być magna, nigra itp.? Jaką literą kończy się iucunda? jaki to więc przypadek? z jakim więc przypadkiem łączy się tu es? z jakim łączyło się est? z jaką częścią mowy łączy się est? 1) z rzeczownikiem, 2) z przymiotnikiem. ¦ Co więc może być orzeczeniem?

Ros**a** iucund**a** est; jak kończy się przymiotnik, jeśli rzecz. kończy się na a? oba na **a**. Jak w polskiem: róż**a** przyjemn**a**? taksamo! Jak w voc. w łać? oba na ă; jak w polskiem? przyjemna róż**o**! przymiotnik w 5 = 1 jak w łacinie, rzeczownik ma inną formę, inaczej więc niż w łać. Odtąd łączę zawsze przym. z rzecz., bo powrót tychsamych końcówek utrwala je.

Accusativus.

Dalszym celem będzie utworzenie acc. a temsamem trzeciego rodzaju orzeczenia. Po przerobieniu odpowiednich przykładów polskich dla odświeżenia znaczenia tego przypadku i obudzenia ciekawości, jak znów postępuje wtedy łacina, piszę n. p. zdanie: puellă rosam amat. Odczytuję, inni za mną. Pod

amat podpisuję: lubi, później tak samo. Więc **orzeczenie amat lubi.** Nie mówię: amat jest orzeczeniem, bo pierwsze pytanie nie jest, czem jest amat, ani jaką częścią zdania jest amat, lecz które słowo jest orzeczeniem?

Co znaczy amat? co znaczy lubi? amat (cf. est). **Kto** lubi? podmiot; jaki przyp.? 1. Które tu słowo w 1.? puella, więc podmiot puella dziewczyna. Co znaczy p. a.? = dz. l. Pytaj dalej? **Co** lubi dz.? *) Które słowo odpowie na to? rosam; jaki to więc przyp.? 4; znaczy? różę! Co więc lubi dz.? przedmiot rosam różę. Gdyby to było zdanie polskie (dz. lubi różę), mówią chłopcy: orzeczenie lubi amat, podmiot dziewczyna puella, przedmiot różę rosam. Łączyć się bowiem powinny grupy, raz różę rosam, raz rosam różę itp.

Czem się różni w pols. 4 od 1.? a - ę; czem w łać.? a - am; Jak utworzysz więc acc.? na jakie pytanie? taksamo jak w pols. na pytanie: kogo, co. Czem jest acc. w zdaniu pols,? przedmiotem; czem w łać.? Po czem poznasz przedmiot? po **m**.

Co pozostanie po odrzuceniu - am w 4? **ros-**
„ „ „ „ a w 1 i 5? **ros-**
Która więc część słowa nie zmieniła się? **ros-**
„ „ „ „ „ „ ? **a - am**
Z czego więc się składa ros-am? z części niezmiennej i ze zmiennej końcówki odróżniającej przyp. Badać odtąd będziemy, czy we wszystkich przyp. i dekl. spotkamy te 2 składniki. Chłopcu wytyczam tak cel i kierunek przez to, że odrazu zwracam jego uwagę na rzecz główną. Formę am wpisuję teraz w 4. rzędzie i uwagę przy niej chwilę wytrzymam, aby się ta końcówka w pamięci utrwaliła. Np. jeśli od rosa - rosam, jak acc. od puella itd. Czem pytasz się o acc. rosam? słowem amat lubi. Kiedy lubi? teraz. Cóż więc amat oznacza, rzecz, przymiot? nie! a co? czas! Czem więc jest amat? czasownikiem. Uczeń zdobywa pojęcie nowej części mowy, która jest w tem zdaniu orzeczeniem.

Wylicz znane ci rodzaje orzeczenia:

---

*) nie pytam: dziewczyna lubi **co**? aby i uczeń nie przyzwyczaił się tak mówić.

podmiot	orzeczenie	
1) róża	jest rośliną	planta est
2) „	„ przyjemna	iucunda est
3) „	zdobi	ornat

Czem więc jest: pisze itd.? gdzie w polskiem stoi orzecz.? gdzie w zdaniu rosa puellam ornat? gdzie więc w łać. stać może orzeczenie? Dla zastosowania każę przetłomaczyć inne zdanie. Będziemy odtąd badać, czy zawsze w łać. orzecz. na końcu.

Genetivus.

Drugą grupę przypadków **z długą końcówką** zaczyna dopełniacz, objaśniony na polskich przykładach, np.

barwa **róży** jest ...
kto? czyja?
podmiot, dopełniacz
1. 2.

Utwórz inne przykłady!
kraj Europy,
Polacy są mieszkańcami Europy.

Z sensu zdania łać. konstatujemy, że w łać. na. pytanie czyj? dopełniacz, 2. gen. ma - **ae.**

Końcówkę wpisuję w 2. rzędzie. Tak przy tłómaczeniu zdań wyrasta wzór zwolna przed oczyma. Co tu przyrosło? **e**; w co zmienia się **a** w 2.? w **ae**; jak wymawiam **ae**? kiedy **a** zmienia się **ae**? w gen. Jak więc jest gen. od schola, tabula. puella itd.? Wprawdzie p. wyjścia nie jest tu umiejętnie uzasadniony, tylko praktyczny, ale też gdy w grece widać jeszcze powstanie form, w łacinie widzi je tylko uczony, W łać. uczyć więc trzeba form stałych. Umiejętne zrozumienie form nie dla chłopca, zwłaszcza w początkach nauki. Tematem więc, pniem (jaki pozostaje po obcięciu gałęzi - końcówek), nie jest dla ucznia **rosa,** lecz **ros-**; nie można przecież uczyć chłopca dziejów rozwoju języka, nim pozna sam język. Trudnoby mu potem było zrozumieć, skąd się wzięło **rosis**; powtóre przygotowuje się tak zrozumienie ważności tematu przed zmiennemi również końcówkami w III. dekl.; cała deklinacya otrzymuje jedną podstawę. Przemiany można pokazywać dopiero przy compositach (col - ligo) i perfektach (scrip - si). Uczeń ma szybko formy poznać i odtworzyć, to jest jego pierwsze zadanie; refleksya jest późniejsza. Z powabem nowości i z wraże-

niem oka i ucha łączą się tak u niego końcówki: z pytaniem **kto - a**, z pytaniem **czyj - ae** itd. Uczeń przyzwyczaja się śledzić końcówki, one wywołują pytanie, pytania wywołują tłómaczenie, pytanie (kto) przypomina końcówkę (ā).

Dativus.

Zastanawia ucznia tasama końcówka ae. Trudność tę łagodzi spostrzeżenie, że i w polskiem i niem. niekiedy 3 = 2, np.
2. czyj? róży, ziemi, der Rose } ale: kształtu księżyca
3. komu „ „ „ „ } ale: kształtowi księżycowi.
Czy każdej więc formie łacińskiej odpowiada takasama polska? Nie! bo wprawdzie rosae = 1) róży, 2) róży, **ale** silvae = 1) lasu, 2) lasowi. Od czego więc zależy, czy **ae** tłómaczyć w pols. gen. czy dat.? Co znaczy więc tabulae, scholae? 1) . . . 2) . . . Jakie więc przyp. są równobrzmiące?

Ablativus.

Abl. uczy, jako ważna jest wymowa poprawna, aby odróżnić ă — ā. Czem różni się 1 od 6? wzdłużeniem sgł. Chłopcy zapoznają się z dwojaką funkcyą abl., 1) instrum., **czem** rąbię, kraję itp. ale **nie** czem jestem?, 2) loci, na pytanie **gdzie**, z przyimkami in, sub. np.
in silvam propero, dokąd? do lasu, in den Wald, czy już tam jestem?
in sivā ambulo, gdzie? w lesie, in dem „ „ „ „ „

Co znaczy silvā? lasem, jaki przyp. w pols.? w łać.?
„ „ in silvā? w lesie, „ „ „ „
Jak więc tłómaczy się 7. przyp. polski w łać.? — szóstym,
„ „ „ „ „ „ „ w niem.? — trzecim,
na jakie pytanie szósty? kim, czem; siódmy? w kim w czem. Jaki przyp. w łać. odpowiada polskiemu 7? ile przyp. w łać.? w pols.?. Co znaczy więc: w szkole, w Europie? Odpowiedz, co jest w szkole, jakie kraje są w Europie? Uczeń cieszy się, że potrafi teraz to, czego nie mógł przy nom., zdania dawniejsze znów go zainteresują.

Zakończyć musi **zestawienie** poznanych form, aby wykazać, iż dekl. nie jest tak trudna, bo i polskie rzecz. również się odmieniają i nie każde znów słowo łać. odmienia się inaczej,

lecz całe grupy podobnie. Zestawienie takie nie jest zbyteczne, bo i dla zdolniejszych nie jest łatwe.

kto? podmiot, 1. nom.	ă	rosă, terră, Poloniă, iucundă
czyj? dopełniacz 2. gen.	ae	rosae, „ ae „ ae ae
	ae	rosae, „ ae „ ae ae itd.

Uczniowie odpowiednio pytani spostrzegają podobne końcówki w każdym rzędzie, choć słowa inaczej brzmią. Gdy zaś zobaczą to samo słowo w innej linii z inną końcówką i porównają podobną zmianę w pols. na to samo pytanie, wzmocnią swe poczucie jęz., zrozumieją znaczenie form i deklinacyę, której nazwę teraz podam. Na czem więc polega dekl.? na odmianie końcówek. Co znaczy odmieniać? łączyć część zmienną i ruchomą, końcówki wprawdzie różne ale powtarzające się, — z częścią niezmienną i stałą, z tematem, pniem, który znajdujemy odrzucając końcówkę genetiwu. Czem zaś są przypadki? przedmiotem, dopełniaczem itd.; czem jest przedmiot? częścią zdania; czem więc są przyp.? częściami zdania. Jak tworzy się gen. itd.? Tak znajdujemy prawo tworzenia przypadków, podwalinę deklinacyi.

Pluralis.

Gdy już wszyscy wszystko rozumieją i umieją, stawiam nowy cel, utworzenie liczby mnogiej, (jeśli tego szeregu nie rozwija się równocześnie z singularis, idzie się odtąd już szybciej, bo już teraz chodzi tylko o poznanie samych końcówek, przypadki są już znane). Wychodząc np. z tego, że w sali jest nie jedno, lecz więcej okien, ławek, uczniów itd. uświadamiam pojęcie l. p. i l. mn., *) nazwy sing. i plur. piszę na tablicy w 1. rzędzie. Po jednej stronie stają znane już końcówki sg., po drugiej w miarę przyrostu końcówki pl., które wciąż zestawiamy jużto z sobą, już też z sg. aby odmienne przeciwstawić a tesame złączyć, zwłaszcza gdzie końcówka lub pytanie wywołuje kilka odpowiedzi; n. p. herb**ae** = 1)... 2)... 3)... 4)...; rośliny = 1).. 2).. 3)..; las = 1).. 1).. Przypadki nazywamy odtąd 1sg., 3pl. itd. Badać będziemy, czy zawsze 1pl. = 5pl., 3pl. = 6pl.

---

*) Na co się kończą rzecz. kraj**e**-ręc**e**-róż**e**-noż**e** itd.? na sgł. **e**; zobaczymy, czy podobnie w łać. (cf. **ae**).

Zrazu wymawiamy wprawdzie silniej zmienne końcówki. Gdy się jednak utrwalą, akcentuje się już poprawnie. Ale długo akcent — ārum wywołuje fałszywy akcent īs. Długo również sprawia trudność forma bestiis, częściej więc zestawia się ją z silvis ustnie i na tablicy. Trudne wreszcie jest połączenie:

	est			magna silva	Aby kształcić poczucie
	sunt	multae	et	magnae silvae	stylistyczne, tłómaczymy
1)	są	liczne	i	wielkie lasy	zrazu dosłownie, pó-
2)	jest	wiele		wielkich lasów	źniej wolniej.

Tłómacząc z polskiego tak wnioskujemy:

1) **jest jeden** = est, jest kilka = sunt, więc **jest (wiele)** = sunt; **kto, co** jest? wiele lasów, **podmiot**, 1pl. — ae;
więc? mult**ae** silv**ae**

2) albo zamieniamy: jest w. w. lasów = **są** liczne i w. l.— z początku nawet lepiej tak podawać, aby uczeń odrazu dobrze powiedział, osłuchał się i nabrał poczucia jęz.

Wyćwiczenie I. deklinacyi.

Ponieważ wiedza niezużytkowana byłaby martwa a tem jest trwalszą, im więcej ćwiczeń towarzyszy nauce, za mało byłoby znać tylko końcówki, trzeba je widzieć coraz w innych połączeniach, w coraz innem ugrupowaniu. Nowe więc formy, słowa, reguły łączymy różnie z sobą i z dawnemi ustnie i na tablicy; tworzymy wciąż nowe kombinacye. Gdy zaś nowy materyał we wszystkich związkach okaże się tensam, łączę go z dawnym, w system, skracając zwolna coraz bardziej to, co już wszyscy umieją. Tak np. skróci się potem wzór I. dekl.:

Sing.		Plur.	
1. 5.	ă	1. 2.	ae
4.	ăm	4.	ās
2. 3.	ae	2.	ārum
6.	ā	3. 6.	īs

Wzór tak skrócony milszy jest uczniowi, nie przeraża masą końcówek, nie obciąża niepotrzebnie pamięci a za to zmusza ucznia do myślenia, aby nie powtarzał niepotrzebnie tej samej

końcówki, czyli nie wspiera lenistwa w myśleniu. Sama odmiana przestaje być mechanicznem wyliczeniem szeregu 1. 2. 3. 4. 5. 6. Zresztą uczniowi nie ułatwi pracy tak długi szereg, bo recytowanie takiego szeregu zabiera więcej czasu. Niejeden chcąc utworzyć voc. wyliczałby ă - æ - æ - am - ă; dopiero przy końcu byłby u celu; tu zaś ma odrazu 1 - 5 = ă, i odrazu uświadamia sobie przyp. równobrzmiące a całość szybciej opanuje i pogłębi.

Ileż więc jest wszystkich form odmiennych? 4 w sg, 4 w pl.

Czy w tych samych przypadkach w sg. i pl. jest 1 końcówka dla 2 części zdania?

Ćwiczenia deklinacyjne jednostajnością nużące można urozmaicić nietylko indukcyą przy oznaczaniu przyp., liczb, słówek. Różne sposoby zainteresują chłopca, np.

1. wymień końcówki w szeregu a-ae tj. 1. 2. 3. . . naprzód i wstecz!
2. „ „ „ napisanym na tablicy „ „
3. odmieniaj silva, mówiąc: część niezm. s i l v-, końcówka **a** itd. a wstecz część niezm. herb- końcówka **is** itd. — przyczem uczniowie zmieniać się mogą za każdym przyp.
4. „ planta - ae . . . a odwrotnie rosis . . . itd. lub tylko w sg. tylko w pl.
5. „ równocześnie po polsku, pierwej lub później, umbra, cień itp
6. „ 6 słów napisanych na tablicy, wygłaszając w każdym przypadku inne, raz z góry w dół, raz z dołu w górę, raz od którego środkowego itp.
7. wymień aqua od 4 sg. wstecz a corona naprzód; każdą formę mówi lub pisze inny;
8. gdzie końcówka am, arum . . . ?
9. jak się kończy 3 sg., 5 pl. . . . ?
10. które przypadki są równobrzmiące w sg. i pl. od fabula?
11. które przypadki są pozornie podobne? ă - ā. róż**e** - róż**ę**?
12. gdzie w pols. jest e - ę - ą - om w rzecz. róża itp.
13 różne przypadki tego samego podanego rzecz., np. 3 pl.? kogo?
14. mówię każde słowo inne po pols., uczeń tłómaczy po łac.; róże = 1). 2).
15. „ „ „ „ po łac. „ „ po pols., podając przytem wszystkie znaczenia, terrae? - 1).. 2).. 3).. 4)..
16 wymieniam różne formy, uczeń oznacza przypadek,
17. „ „ przypadki, „ podaje formę rzecz.
18. kombinować 1 sg i 1 pl. tegosamego słowa, silva-silvae } wstecz!
19. „ 1 sg i 1 pl. 2 słów silva-herbae }
20, „ 1 sg i 1 pl. 6 rzeczowników, itp
21 „ 1 sg i 2 pl. 1 sg 2 sg, 1 pl. 2 pl. itp.
22. łączyć z przyimkiem i tłomaczyć, silvam, in silvam,

23. dodaj odpowiedni przymiotnik do formy, którą wygłoszę:
silv**am**? - iucund**am** } i tłómacz!
silv**is**? - iucund**is** }
24. dodaj dopełniacz! formam? — lunae, terrae, umbrae, copia? — herbarum, bestiarum;
25. dodaj dativus do aqua necessaria? terrae, rosis, bestiis,
26. uzupełnij rzeczownik! magn**am**? plant**am**, besti**am**... itp., mult**ae**? herb**ae**; multis?..
27. uzupełnij przedmiot! amat? patriam, silvas...
28. „ podmiot! in silva est? — in silva sunt?...
29 „ orzeczenie! in silvam? — properamus itp.
30. liczne waryacye, retrowersye, nowe zupełnie zdania polskie i łacińskie, itd.

Jeśli się zważy, że tym łacińskim rzecz. na **a** odpowiadają w pols. rzeczowniki różnych rodzajów i deklinacyi, uczniowie wśród tych ćwiczeń opanowują swój język. Te zmiany wszystkie dają szybkie powodzenie, cieszą niezmiernie łatwością i rozmaitością, budzą życie i współzawodnictwo, ale i wytężają umysł nadmiernie, więc krótko i nie wszystkie naraz w każdej lekcyi nadają się do ćwiczeń.

Uczenie form jest 1 z najważniejszych środków elementarnej nauki języka, bo

a) **pamięć** przez powtarzanie wzmacnia się niezwykle,

b) **rozum** zmuszony jest tak często powtarzać szereg wniosków przy oznaczaniu przypadków, iż umysł chłopca potrafi coraz szybciej wnioskować przy tłómaczeniu, tj. przy oddaniu myśli i form jednego języka formami słów drugiego.

2) II. DEKLINACYA.

Zauważamy, że nie wszystkie polskie rzecz. kończą się na **a**; postanawiamy zbadać, czy podobnie w łać. Ileż więc w pols. deklinacyi? ile w łacinie? powiedzą to repetenci i zaciekawią innych. Do której dekl. należą w pols. rzecz. na **a**? Do której zaliczymy takie rzecz. łać? do I. Dlaczego? bośmy je najpierw brali. Które rzecz. polskie należą do II.? zobaczymy, o ile podobnie w łać. Nauka II. deklinacyi idzie już znacznie szybciej, bo odpada nauka o znaczeniu przypadków. Wystarczy poznać tylko końcówki. Zato jednak przychodzi interesująca nowość, rodzaje, w formie przymiotników, łatwych znów dlatego, że mają jednę odmianę z rzecz.

Rzeczowniki us - i.

Końcówki są znacznie łatwiejsze, bo mają oparcie w I. deklinacyi. Aby więc to wyzyskać, nie bierze się naraz wszystkich przyp., lecz: 1) **naprzód** te. które przypominają I., a równocześnie mają cechę II-ej.

a) u**m** - a**m**   *b*) 2 sg **i - ae**
o**s** - a**s**   1 pl. **i - ae**
ō - ā
ōrum-ārum

przez to zauważą, że element sgł jest ten sam. tylko element sgł jest inny.

2) **te same** końcówki, w I. is-is, w II. is-is,
3) **odmiene** „

a)

	2 sg	3 sg
I.	ae	ae
II.	i	o

b)

	1 sg	2 sg
I.	a	ae
II.	us	i

4) **vocativus**; porównując słowa: człowiecze, Boże itd. utrwali się **e**. Dodam, że tylko rzecz. **us** mają osobną formę wołacza, inne mają zawsze 5 sg=1 sg, Które już znacie? Voc. od amicus?

Te analogie, te zestawienia podobieństw i różnic I. i II. dekl. są skutecznymi środkami pamięci porównawczej. Wyzyskując teraz kamyczki I. dekl. budować można nowe gmachy. np. podmiot I. dekl. – przedmiot II. dekl. itp. Jak przy I. dekl., tak i przy II. p. wyjścia przy nauce form musi być praktyczny, bo jak nie zrozumianoby ae=ai, tak utrudniłaby się nauka, gdyby podać, że tu temat o, gdy wśród końcówek widać tylko 4 razy **o** obok **e**, **u**. Ucząc więc znów, że w II. dekl. część niezmienną poznaje się również w gen., przygotowuje się podstawę 1) dla rzecz. magister itp., 2) dla III. dekl. rex-reg**is**. Wyprowadziwszy indukcyjnie i wbiwszy w pamięć zestawione końcówki, zwracam przy ćwicz. większą uwagę na **us**. Rzeczowniki a tłómaczę wtedy z konstrukcyą tylko wrazie pomyłek. Coraz częściej bowiem obchodzą się już uczniowie bez pytań kto itp., coraz częściej tłomaczą odrazu po łacinie bez przeprowadzania dłuższych wniosków przy rzeczy już znanej, chyba przy nowym materyale.

Rzeczowniki um — a,

są teraz nowym celem, nowym krokiem naprzód, bo małą przynoszą nowość, tylko 1 końcówkę **a**. Aby utrwalić przekonanie, że jesteśmy wciąż przy tej samej dekl. i jedynie mamy do czynienia z małą jej odmianą, demonstruję na odpowiednich przykładach naprzód przypadki równobrzmiące z rzecz. **us**. Powstanie przed oczyma ucznia wzór:

1. —	1. —	Użycie w dekl. w każdym przyp. a w konjug. w każdej osobie innego wyrazu uwalnia ucznia od wzoru, a główną zwraca na końcówkę.
2. bell**i** hort**i**	2. principi**orum**	
3. templ**o**	3. oppid**is**	
4. damn**um**	4.	
5. —	5. —	
6. incendi**o**	6. pericul**is**	

Do wyszukania tych 7 przyp. nie muszę mieć 7 zdań; jedno lub dwa wystarczy. Gdy ucz. spostrzegą **i** w 2 sg, **o** w 3 sg., mogę ich ich dalej poprowadzić pytaniami, jak więc będzie 4 sg, 6 sg, 2 pl, 3 pl, 6 pl.? Które przypadki opuściliśmy? co w nich będzie? coś nowego! Jakie rzecz. należą w pols. do II. dekl.? nijakie o - e (dzieło, pole). Jak brzmi 4 sg. od „dzieło“? jak brzmi 1sg? jak 5sg? wszędzie jednako! 4 sg. od das Kind? taki sam! Jak brzmi 1 pl., 4 pl., i 5 pl., w pols. od dzieło, pole, cielę? wszystkie mają **a**. A w sg.? rozmaicie.

Jeśli więc bellum jest acc., jak powinien być 1. 5 sg., 1. 4. 5.. pl., gdyby to był rodzaj nijaki a w łacinie było to samo prawo? Czyż nie odgadną tych form? czyż przez to nie spamiętają ich lepiej? Jakże uradują się, gdy je indukcyjnie wyprowadzą w zdaniu! Rozważymy wtedy, gdzie **um, a**, w ilu przypadkach? czy podobnie w pols.? Śledzić więc będziemy, czy wszystkie neutra mają te 3 przypadki równe w sg. i pl., czy będą w łać. neutra różnie zakończone w sg, czy mimo to wszystkie mieć będą **a** (jak dzieł**o**, pol**e**, ciel**ę**?). Postępowanie takie zmniejszy liczbę pomyłek, wynikających stąd, że rzecz. um nie mają tego oparcia co - **a** - **us**, bo

1)	1 sg.	silva,	hortus,	dzieło	pole	cielę	**ale**	bell**um**
	2 sg.	æ	i	a	a	a		**i**
	1 pl.	æ	i	a	a	a		**a.**

2) w wielu przyp. neutr. = masc, (horto - bello);

3) reguła, że neutra mają **a**, nie wiele pomaga, bo myśl, że do rodzaju stosuje się forma, jest dla chłopca nowa, bo w powyższych przykładach wszędzie 2 sg = 1 pl, tylko bellum **-i-a.** Dobrzeby więc było żądać zrazu przy każdem neutrum podawania tych 2 przyp., póki reguła nie przejdzie w krew.

Rzeczowniki er.

Nie chcąc robić wrażenia, że czegoś dużo nowego muszą się douczyć, zapoznaję uczniów naprzód z wszystkimi przypadkami prócz 1 sg; zauważą te same końcówki, tę samą odmianę, we wzorze zaś napisanym na tablicy wciąż widzą jeszcze — w 1 sg. Domyślają się już niektórzy, że coś będzie nowego. Na przyjęcie więc tej nowości są już przygotowani; w końcu odkryją ją w chwili napięcia, w stanie oczekiwania; tem trwalej więc spamiętają, ba nawet — odgadnąć ją potrafią. Bo jeśli poznają odmianę magistri-o itd., a porównają odmianę „majstr-a“ itd. zapytam, jaka część niezm. w polskim tym wyrazie? **majstr-**
„ „ „ w łacińskim „ „ ? **magistr-**
jak brzmi w polskiem 1 przyp.? **majster**;
coś zrobił? wstawiłem **e**; umyślnie? mimowoli; dlaczego? bo bez **e** źle wymówić; więc przyczyna leży w zmianie układu organów mowy. Zrozumieją, że nie **e** wypada w gen., coby im było dziwne, lecz że w 1 sg wstawia się **e** z konieczności.

A czy magistr- łatwo wymówić? jak więc powinienby brzmieć 1 sg? a jeśli zawsze 5 sg = 1 sg, jak powinien brzmieć 5 sg? Jaka będzie radość, gdy w końcu na 2 odpowiednich zdaniach łac. skonstatują trafność swego rozumowania! W jakim więc przyp. jest **er**? jak brzmi więc 1. 5 sg? Jakim więc przyp. jest ager? Kiedyż więc w 1 sg niema **us**? gdyby miało być tr-us, br-us, gr-us (liber, ager) itp.

Mówimy w prawdzie majster - majstra, ale Homer - era. Jedne wię wyrazy już w 2 sg mając **e** nie potrzebują go wstawiać w 1 sg, drugie muszą. Czy w łacinie niema coś podobnego?

Pueri- musi mieć puer, agr-i musi mieć ager.

Więc jak w łac.? podobnie, jedne mają wszędzie **e**, drugie tylko w 2 przyp. Gdy je w miarę przyrostu materyału zestawią sobie osobno, obliczą, że mało jest takich, co mają **e** wszędzie,

i rozumieją konieczność wygłaszania, czyli douczania się gen, aby widzieć czy **e** stałe, czy tylko wsunięte dla wymowy.

Dla uniknięcia pomyłek ćwiczę tę odmianę razem z rzeczownikami Homerus i numerus często i do nich wracam, aby je utrwalić i zapobiedz późniejszym pomyłkom, gdy poznają pater-tri**s**.

Rzeczownik vir

zamknie tę naukę; gdzie vir ma **e**, gdzie **us**?

Jak więc przy bellum douczono się tylko 1) **um** w 1 sg, 2) **a** w 1 pl, tak teraz przy magister, vir douczają się tylko **r** w 1, 5 sg.

Zakończymy porównawczem zestawieniem form I. i II. dekl.

Rodzaj.

Gdy uczniowi po skończeniu I. dekl. nie sprawia już tyle co zrazu trudności wywnioskowanie przyp., otrzymuje umysł jego nowy pokarm, konieczność zastanowienia się nad rodzajem.

Zapoznaję go więc teraz z nazwą masc. fem. neutrum. Lepiej podać te nazwy w sg, bo gdy usłyszą najpierw wyraz masculina, każdy potem rzecz. choćby jeden nazywać będą przez pl. np. hortus jest masculina! Nie łatwo zaś wyrugować, co raz się zakorzeni i częściej zachodzi potrzeba użycia tego wyrazu w sg. Wyjdziemy również od rodzajów w pols.

A) Jaki rodzaj: róża, roślina itd.?
„ „ andru**s**, wielg**us**, majst**er**, kuf**er**, Syb**ir**, zb**ir**?
„ „ dzieł**o**, morz**e**, gimnazy**um**, fotoplastic**um**?

Po czem poznałeś w pols. fem.? po zakończeniu **a**...
„ „ „ „ masc? „ „ na spgł. **r**, **s**...
„ „ „ „ neutr? „ „ na sgł. **o**, **e**...

A w łacinie?

Jaki rodzaj: silv**a**, herb**a**? jak roślin**a**: więc jaki rodzaj rzecz. **a** dekl?
„ „ hort**us**, riv**us**? „ wielg**us**: „ „ „ „ **us** ?
„ „ pu**er**, v**ir** ? „ majst**er**: „ „ „ „ **er-ir** ?
„ „ bell**um** ? „ gimnazy**um**, „ „ „ **um** ?

Po czem więc poznasz rodzaj w łac? **po zakończeniu**.

B) Czy wszystkie polskie wyrazy na a są fem.? nie jeden nie wie. Czy powiesz „ta starosta“? nie; dlaczego? bo to mężczyzna. Wymień więcej! Z zakończenia byłoby to fem. Dlaczego są masc? **ze znaczenia**.

Po czem więc poznajesz rodzaj w pols? ze zakończenia i ze znaczenia. Który rzecz. **a** jest ze zn. masc.? mężczyzna!

Czy wymawiając wyraz Polacy, myślisz o kobietach? nie! Jaki więc rodzaj imion narodów? masc! Czy Persowie są także narodem? jaki więc rodzaj łać. wyrazu Persa?

Podobnie znajdujemy, że niewiasty np. ancilla są fem. ze zn. (a jaki ten rzecz. z zakończenia?). Odkrywamy wreszcie, że wśród nazw. 1) **drzew** (wiśnia, topola, jabłoń), 2) **miast** (Warszawa, Kalwarya), 3) **krajów** (Polska, Francya) są jedne feminina, inne masculina np. (dąb, Kraków, Egipt); tymczasem w łacinie zbiór przykładów wyszukanych dowodzi, że nazwy drzew, miast. krajów - **us** są feminina ze znaczenia, jak gdyby te drzewa, miasta i kraje **us** miały jaką opiekunkę - boginię. Uzmysłowi rodzaj odpowiedni przymiotnik: populus procera, Corinthus clara, Aegyptus antiqua. Będzie to praktyczna reguła ulana w formę przymiotnika. Wszystkie te rzecz. masc. i fem. ze znaczenia uczę jako jedną metodyczną całość.

Prócz neutrów mających odmienny 1. 4. 5. pl. myśl o rodzaju rodzi jeszcze przymiotnik, którego forma nie chce się łączyć dowolnie z każdym rzeczownikiem.

Przymiotnik.

a) **us - a - um.**

Przymiotnik, taksamo jak rz. odmienny, powitają chłopcy z radością; z nim zachodzi potrzeba zapoznania z nazwą adiectivum.

Jaka jest kreda? biała Jaki jest ten atrament? czarny Jakie jest to pióro? stalowe	Co oznaczają te wyrazy? przymiot Jak je nazywamy? przymiotnikami.

Jaką częścią mowy jest koń? silny? słoń? wysoki? itd. Wymień więcej; Co jest czarne? twarde? itd. Odmieniaj **dobry uczeń**, odmieniaj sam przym. **dobry**, odmieniaj dobry dobra dobre (osobno i razem; wstecz! Jaki przyp. dobrego? jaki jeszcze? itd. Jaki przyp. dobrym (uczniem, uczniom),? dobre (dziecko, dzieci)? 4 pl.? itd.; komu? itd. Jeśli się pomylą, każę połączyć z rzecz. i tak długo ćwiczę, aż wszyscy okażą pewność i zrozumienie.

Jaki przyp. dobremu uczniowi? ten sam co rzecz.; jaka liczba? ta sama; jaki rodzaj? ten sam. W czem więc zgadza się w pols. przymiotnik z rzecz.? 1) . . 2) . . 3) . . Czem się różni? inaczej się odmienia; czy można powiedzieć „uczniowi dobremu"? gdzie więc stoi przym.? 1) **przed** rzecz. 2) **po** rzecz.

Zestawiwszy te wszystkie właściwości, przechodzę do łać. przym. z celem zbadania podobieństw i różnic. Ucieszą się, gdy zobaczą, że bonus-a-um nie odmienia się inaczej niż rz., więc w łacinie łatwiej, bo nie trzeba się douczać osobnej odmiany. Zliczą przykłady i powiedzą, że przym. łać. kładzie się według znaczenia i nacisku przed lub po rzecz., jak w pols. — Jak byłoby wam lepiej? po rzecz.; dlaczego? bo pomyślimy przy rzecz., jaki jego rodzaj; dlaczego? bo np. forma bon**us** stosuje się do rodzaju rzecz.

Jaki przyp. **bona**? sg. i pl.; jaki przyp. **dobre?** sg. i pl. Czy w tych samych rodzajach? a) **w łać**: sg. fem. i pl. neutr. b) **w pols.**: sg. neutr. a pl. fem. i neutr. itp

Potrójną zgodę ułatwiam fonetycznie, każąc wymawiać riv**us** magn**us**, terra magna, oppid**um** magn**um.** Co znaczy magnus? magna? magnum? Co znaczy magnus-a-um?. Z czem łączy się tu magnus? z rivus; jaki więc rodzaj rivus? itd. Fonetycznie można tak rozbudzić poczucie konieczności tej potrójnej zgody - bez mechanicznego męczenia regułkami -, że dalsza budowa już łatwa, bo gdy uczeń zyska poczucie językowe na połączeniach dominus bonus, domina bona, późniejsze połączenia agricola industrius, pomus fecunda nie sprawią już wielkich trudności.

Próba początkowa. Tłómacz: 1) wielki potok zwilża . . .; kto? wielki potok; co najprzód? potok! po łać.?: co teraz? wielki; co znaczy wielki? us-a-um; co weźmiesz? dlaczego? bo rivus masc.; po czem poznajesz? po końcówce; dlaczego? bo us-er-ir są masc. 2. poeta sławny . . .; zamiast pytać, z czem się łączy sławny, lepiej zapytać: kto sławny? poeta; rodzaj? dlaczego?. Później pytanie takie stawiam tylko w czasie pomyłek. Źródło błędów leży w stosowaniu się albo do rodzaju polskiego rzecz. (las wielki) albo do łać. końcówki (agricola industri-).

Gdy przym. us-a-um bierze się razem z rzecz. us- um, to jako drugą metodyczną całość równocześnie z rzecz. pu**er** wziąć trzeba przymiotniki na:

b) **er - ra - rum**

er - era- erum.

Drogą indukcyjną znajdujemy formę liber pulcher 1) z **e** stałem, 2) z **e** wsuniętem, i zbieramy obie grupy, aby mieć ich przegląd, wesprzeć pamięć lokalną i dobrze wyćwiczyć we wszelkich połączeniach, które uczniowie z ochotą wyszukują, np. puer tener pulcher, nauta miser, hortus noster alter itp. Dlaczego musisz podawać 3 formy przym.? Ponieważ uczeń jeszcze nieporadny spotkawszy przym. - **erus** znalazłby się w wielkim kłopocie, co o tem sądzić, zestawiam:

	1)	tenĕr - ĕra - ĕrum	
3 zgł.	2)	sevērus - ēra - ērum	cf. Homērus
		procērus - ēra - ērum	
		sincērus - ēra - ērum	
2 zgł.	3)	vērus - vēra - vērum	
		fĕrus - fĕra - fĕrum	

Jak brzmi masc., gdy fem. - ĕra ? odp. - ĕr

„ „ „ „ „ - ēra ? „ - ērus

„ „ „ „ „ 2zgł. fĕra ? „ - fĕrus.

Końcówka - rum w severum wydaje się uczniowi 2 pl., bo że przed tem niema **o**, tego oko dziecięce nie widzi odrazu, zwłaszcza gdy pojawi się forma dierum. Podobnie niejeden tworzy fałszywie: consili, fluv**i**, fluv**is**; wreszcie pod wpływem ocul**orum** powstaje błędna forma agricolorum. W tym więc kierunku więcej ćwiczeń, aby zapobiedz błędom.

3.) III. DEKLINACYA.

Nie można równocześnie zwracać skutecznie uwagi i na odmianę zupełnie zupełnie nową i na rodzaj rzecz. zależny od mnóstwa końcówek. Dwie rzeczy tak ważne naraz zająć nie mogą a trudności się spotęgują. Dlatego najodpowiedniej bołoby nasamprzód zapoznać tylko z końcówkami III. dekl., na rzeczownikach we wszstkich językach męskich i żeńskich ze znaczenia, aby uczniów nauczyć myśleć i zastanawiać się wprzód nad znaczeniem wyrazu, nim zwrócą zwrok na różnorakie końcówki 1 sg.

Włączyć możnaby tu i nazwy zwierząt. Tak uważniej śledziliby końcówki przypadków. Bezsprzecznie szybciej i trwalej je wtenczas spamiętają, zwłaszcza że niema ich tak wiele, a dość będą mieć pracy przy porównywaniu ich z końcówkami I. i II. dekl. przymiotników. które im wskażą rodzaj naturalny łatwo zrozumiały, np. soror, mater, mulier. uxŏr, pater, pastor, victor, scriptor, augur, consul, leo itd.

Dopiero znając już dobrze odmianę III. zwrócą znów główną uwagę jużto na rodzaj zależny od zakończenia, jużto na rodzaj zależny od zakończenia, jużto na właściwości odmiany przymiotnikowej Przedewszystkiem zaś wyćwiczyć trzeba odmianę rzeczownikową. Te 2 odmiany stanowić muszą dla siebie 2 większe metodyczne całości. Gdy już dobrze utkwią końcówki **e-a-um**, wtedy dopiero zaciekawi ich **i-ia-ium**. Równocześnie ani jedne ani drugie nie mogą bndzić interesu, jedynie sprawiają zamieszanie, trudność i wieloletnią nieraz niepewność.

Odmiana rzeczownika·

a) P. wyjścia powinny być te 4 przypadki, które nawiązać można do I. i II. dekl. tj. 4, 6 sg, 2. 4 pl., bo w nich element spgł. pozostaje tensam, tylko zmienia się sgł **a-o-e**;

III.	**em**	**—um**	**es**	e
I.	**am**	**arum**	**as**	a
II.	**um**	**orum**	**os**	o

Wpiszemy tu te 4 prz.

1.	1.
2.	2. - um
3.	3.
4. - em	4. - es
5.	5.
6. - e	6.

Pustka w innych miejscach zapowiada większe zmiany. Każdy nowy rzecz. wygłaszają ucz. w tych 4 przyp. z wielką łatwością i z uczuciem ulgi i otuchy, że III. dekl. nie tak trudna, bo pamięć ma oparcie o rzecz już znaną.

b) Z kolei przechodzimy do drugich 4 przyp., z których 3, mają już znane końcówki (z I., II. i III. już poznane es) a czwarty charakterystyczną, mianowicie 2., 3 sg, 1., 3. pl.

III	**ĭs**	**ī**	**ēs**	**ĭbus**
I	silv**is**	—	—	
II	hort**is**	horti	—	
III			patr**es**	

Czem się różni is w III. od is w I. i II.?

Gdzie w I., II., III., dekl. występuje is, i?

Wszystkie 3 dekl. dodają końcówki do tematu i mają w pl. 3=6; nowością jest, że w III. dekl. w pl. 1=4=5 we wszystkich rodzajach. *c*) Ta druga grupa złączona z pierwszą zrodzi dopiero pytanie o formę 1 sg., który najpierw wymawiany najlepiej się pamięta i dlatego wpływa na tworzenie fałszywych form np. flos, flosis (bo os, ossis), simplex-exis itp. dziwolągów. Bezustannie więc wrazie pomyłek pytam, odkąd dopiero nie zmienia się rzecz. przed zmiennemi końcówkami? od 2sg.! Jaki jest 1sg? różny; uczeń przyzwyczajony widzieć w I. i II. dekl. tę samą część niezmienną w 1sg, co w innych przyp. (silv-a, silv-is), tworzy w III. dziwolągi.

1) P. wyjścia rzecz. którego tem=1sg:	pastor-is, mulier-is pastor mulier
2) te, których 1sg przypomina magister:	patr-is fratr-is pater frater
3) łatwo spamiętać zmianę **s** na **r**, **t**, **d**:	flor-is, gent-is, laud-is flos gens laus
4) łatwa, bo stała jest zmiana:	-men -do -go -io min-is din-is gin-is ion-is

5) najtrudniej, gdy ta sama końców. różnie się przekształca w gen, np:

o	**us**	**ur**	**er**	**es**	**is**	**x**	**ex**	**ns**	
ĭn - is	ŏr - is	ur - is	ĕr - is	is	is	c - is	eg-is	nt - is	
ōn - is	ĕr- i s	or - is	ēr - is	ĭt - is	ĭd - is	g - is	ĭc - is	nd - is	itp.
n - is	ur - is		r - is	ĕt - is	ĭn - is	ct - is	sen-is		
	ūt - is			ĕd - is		v - is			
	ud - is								
	u - is								

Wobec tego postępować trzeba bardzo przezornie; jeśli słownik nie zawiera podobnych wyrazów zebranych do powtórzenia, trzeba je z uczniami zebrać, osobno powtarzać i wyćwiczyć szczególnie te, gdzie zachodzą pomyłki. Wtenczas poczucie językowe wzmocni się przez analogię. Uczniowie ćwiczeni z nom. wywnioskują gen. i odwrotnie.

Odmieniając miles-itis łatwo wrócić do miles w 5 sg, ale pracy myślowej wymaga powrót do milite. Możnaby to ułatwić każąc mówić 1. 5 sg miles - itis - iti - item - ite. Wtedy prócz zysku na czasie uniknie się jeszcze pomyłek, bo uczeń nie wraca-

jąc do miles w 5sg nie powie potem mile w 6 sg (na wzór nubes - nube). Dla wyćwiczenia łączyć:

opera - opus, equus - eques, fluvius - flumen, lub
lex - legio, mens - mensis, gens - genus, albo
homo - caro - imago - regio - sermo; „
miles - nubes - paries - peś; „
hortus - virtus - palus - corpus - lepus - genus - ius - sus i t. p.

Największy nacisk kładę na wspólne wyszukanie tego, że:

1) wszystkie **masc.** i **fem.** bez wyjątku w 1. 4. 5. pl. mają **es**: reges, voces
2) „ — — neutra „ „ **a**: corpora, genera,
3) „ „ „ „ 6sg. „ **e**: rege, voce, corpore,
4) „ „ „ „ 2pl. / „**um**: regum, vocum, corporum,
jeśli są **nierównozgł.** z 1 **spgł. przed um** \

Aby oko chłopca nauczyć dopatrzyć się tej jednej spgł., każę im na osobnej stronicy zestawiać przykłady:

pa-stor - —	lex - —	vox - —	dux - —	mi - les - —	ca - put - —	no - men - —
pa-stor - is	leg - is	voc - is	duc - is	mi - lit - is	ca - pit - is	no - min - is
r - i	g - i	c - i	c - i	t - i	t - i	n - i
r-em	g-em	c - em	c -em	t - em	t - em	n - a
r-um	**g-um**	**c - um**	**c - um**	**t - um**	**t - um**	**n - um**

Ile spółgłosek widzisz wszędzie przed końcówkami? jednę;
Co więc „ „ „ „ spółgłoskę.
Jak „ możnaby nazwać tę deklinacyę? **spółgłoskową**; dlaczego?
„ jeszcze „ „ „ „ **rzeczownikową**; „

Takie zestawienie odda większą usługę, niż bezmyślne wyliczanie reguł, przy których nie wiele uczeń myśli o ich znaczeniu i zastosowaniu. Reguła posłużyć może tylko do sprawdzenia, ale później! Tu zaś nie tylko jeden rzut **oka** ułatwia zrozumienie, ale i **ucho** oswaja się z powtarzanem brzmieniem **cum-cum, tum-tum** itd.

Zestawiam pulch**orum** flor**um** itp. Wtedy dopiero ukazuje się oczom:

Odmiana przymiotnikowa (**i - ia - ium** — ale **es**).

Zobaczymy teraz coś nowego! powiadam; uszy się nadstawią, oczy się skierują, wytężony uwysł w chwili napięcia łatwo odgadnie nowość, zrozumie, porówna, spamięta.

Wspólne badanie rozciąga się w 2 kierunkach: A) ile form rodzajowych mają przym. III. dekl? B) jaka ich odmiana? Przeprowadzić to można albo osobno albo równocześnie, bo można i 2 szeregi rozwijać równocześnie a zamknąć wtedy, gdy już więcej jest form znanych niż nieznanych.

A) Wychodzimy od przypomnienia właściwości przym. I. i II. dekl., aby raz jeszcze utrwalić us - a - um, er - (e) ra - (e)rum, i stwierdzić, że tam wszystkie odmieniają się jak odpowiednie formą rzeczowniki i że wszystkie mają tam 3 formy rodzajowe.

Piszemy ten wzór raz jeszcze.

Z odpowiednich połączeń wnioskujemy potem, iż

1) dzielny = fortis, dzielna = fortis, dzielne = forte.

Porównuję, że i w pols. są przym. masc. na **i**: słodki — dulcis,
„ „ „ „ „ neutr. mają **e**: dzielne — forte.

Co znaczy więc dzielny-a-e? fortis-fortis-forte. Co możnaby tu opuścić? jedno fortis; więc jak się wtedy wygłosi? fortis - e. Co znaczy tu wtedy fortis? dzielny-a. Kto jest dzielny? mężczyzna — dzielna? — Jaka to więc forma fortis? **dla osób** itd. Spisując razem takie przymiotniki, zliczą chłopcy, że ich najwięcej spotkali.

2) Widząc formę acris-ostra, na pytanie, coby pozostało po odrzuceniu **is**, odpowiedzą: **acr**. Jakby to lepiej było wymówić? acer! Co ci to przypomina? sacer. Co więc może znaczyć acer? ostry. Jakie będzie neutrum? acr**e** ostr**e**. Co znaczy więc ostry-a-e? święty-a-e? Które więc przym. mogą mieć 3 formy w III. dekl.? — Zestawiwszy wszystkie te przym., ucieszą się, że ich mało i dostrzegą między nimi jeden, który jak np. tener - tenera zatrzymuje zawsze **e**; a dlaczego? bo łatwiej wymówić celeris niż celris. Jaki rzecz. przypomina się przy acer-acris? pater-patris. Jeśli wyćwiczono wprzód przymiotniki **er** w II. a teraz zestawi się je z III. dekl. pilnie i często, znikną pomyłki. W zeszycie dobrze zebrać jedne na lewej, drugie na prawej stronicy.

3) Z połączeń z rzeczownikami znajdziemy wreszcie, iż

szczęśliwy-felix, szczęśliwa-felix, szczęśliwe-felix;

co znaczy więc szczęśliwy-a-e? felix- felix- felix. Gdy się z tem uczeń oswoi, zapytam, jakbyś to skrócił? felix. Czy w formie acer-cris-cre, fortis-e, widzisz już końcówkę 2 sg? widzę; którą? **is**. Czy potrzeba więc podawać tam 2 sg? nie. Czy w formie felix widać już 2 sg? trzeba go dodać. U których wię przym. trzeba dodać 2 sg? gdzie podobnie dodaje się 2 sg? u rzeczowników (dux - cis). Czem więc w grupie felix felicis, par paris, jest druga forma? dlaczego? bo gdyby paris było fem., to *a*) masc. czyli pierwsza forma musiałaby się kończyć na **er** (acer),

b) musiałoby być dodane jeszcze neutrum (acre), Ileż więc grup przym. jest w III dekl.? Nazwij je! *1*) 3 rodzajowe, *2*) 2 rodzajowe, *3*) 1 rodzajowe.

B) Odmieniając przym. słodki spostrzegą chłopcy wszędzie prawie **i** (słodkiego, słodk**i**m, słodk**i**ch). Przypatrzmy się teraz odmianie łać. przym., (którą zestawiamy na podstawie matryału w ćwicz.):

S i n g.

1. 5.	**acer**	acris	acre	—	fortis	forte	—	felix	**felix**
4.		acrem	acre		fortem	forte		felicem	**felix**
2.		acris			fortis			felicis	
3. 6.		acr**i**			forti			felic**i**	

P l u r.

1. 4. 5.	acres	acr**ia**	fortes	fort**ia**	felices	felic**ia**
2.	acr**ium**		fort**ium**		felic**ium**	
3. 6.	acribus		fortibus		felicibus	

Aby wykorzystać wrażenie słuchowe, odmieniamy równocześnie acr**em**, fort**em**, felic**em** itp. Jaka wszędzie odmiana? ta sama, z wyjątkiem **acer** (dla masc.) i **felix** dla neutr.). To wrażenie wzrokowe przynosi ulgę pamięci i budzi radość, że łatwo. W których przyp. jest tylko 1 forma na 3 rodzaje? w których 2? w których 3? w ilu przyp. 3 formy? na jaki rodzaj ta trzecia forma? (acer). Gdzie spotykamy końc. nieznane w odmianie rzecz.? wymień je! **i-ia-ium.** Dlaczego w tych 3 przyp. jest **i**? bo jest już w 1 sg f o r t **i** s.

Czem jest **s** w 1 sg w lau**s**? końcówką 1 sg;
„ „ **s** „ forti**s**? „ „
„ „ więc **i** „ „ ? ostatnią sgł. tematu!

Co występuje w I. i II. dekl. w 6 sg? sam temat **ā ō**;
„ „ „ III. „ 6 „ ? „ „ **ī**
Gdzie jeszcze występuje ta sgł. **i**? w **i-a, i-um.**

Czy jest więc przyczyna usprawiedliwiona, żeby te 3 formy różniły się od odmiany znanych nam już rzecz? jest, bo

1. for-**tis**
2. for-**tis**
5. **is**
3. **i**
6. **i**

1. **ia**
4. **ia**
5. **ia**
2. **ium**
3. **ibus**
6. **ibus**

Tak uczeń zrozumie, że **nigdzie nie ma dowolności, że wszystko podlega prawom.** Czyż to nie wpłynie na wyrobienie charakteru?

Jeśli w odmianie przymiotnika fortis wszędzie prawie powtarza się samogłoska i, jak możnaby nazwać tę deklinacyę przym.? **samogłoskową.** Jeżeli nauka form ma być gruntowna, musi polegać na zrozumieniu. Nie ma zaś gruntowności bez zrozumienia, które pozwala opanować język. Formy niezrozumiane są balastem pamięciowym i nie mogą przyczynić się do rozwoju rozumu. Nauka łaciny nie spełniłaby swego zadania. Czy wykucie form i wyrecytowanie ich bezrozumne byłoby krótszą drogą wiodącą do celu? Czy wiedza byłaby wtedy trwalszą?

Dla wyćwiczenia łączę omni (rosa, agricola, homine, horto, bello, ave), omnium?... ale omnes?... omnia?... par?... itp.

Stworzywszy silne oparcie o wyćwiczoną odmianę przym. i często wypróbowaną w wielu spotkaniach z rzecz., — postawię **dalszy cel,** Poznamy teraz nie wielką ilość rzeczowników, które mają podobną jak fortis odmianę, tj. jaką? Jakie będą przyczyny tego? pewnie te same! Zapoznam uczniów nie naraz z nimi, lecz częściowo, aby odkryli stopniowo składniki reguły, tak, iż w końcu reguła będzie tylko rekapitulacyą znanych już rzeczy.

Przygotowanie na przyjęcie każdego składnika.

1) Czem jest **e** w forte? tylko odmianą **i**. Wymień osobne formy odmiany przymiotnikowej? **i - ia - ium**. Jakie powinienby mieć formy rzeczownik zakończony (jak forte) na **e**? i - ia - ium. Więc np. mare?

Jak brzmiałoby mort**ale**, singul**are**, gdyby e odpadło? jak kończyłyby się wtedy te 2 przym.? na **al, ar**! Jaka powinnaby

być odmiana rzecz. zakończonych podobnie? więc np. anim**al**, exempl**ar**?

2) Ile zgłosek ma for - tis w 1 sg? dwie! ile w 2 sg? dwie. Jaką ilość zgłosek ma więc fortis w 1 sg i 2 sg? równą; jaki to więc przym.? **równozgłoskowy.** Jakie są przym. brev**is - is**, salu**ber-bris**? równozgłoskowe. Jaką więc powinnyby mieć odmianę rzecz. równozgł. np. w 2 pl.? taką samą; tj. jaką końcówkę? ium? więc a - vis, a - vis? im - ber, im - bris? Jak powinnyby się kończyć te rzecz, równozgł.? **ber - bris, is - is**. jaka samogłoska jest odmianą **i**? **e**; dlaczego? bo fort**is - e - es**; więc jak mogłyby się jeszcze kończyć te rzecz. równozgł,? na **es - is** (nubes - is); jeśli for - tes. fortium, to nubes - ?

3) Ile zgłosek ma in - gens? 2; ile in - gen - tis? 3; czy równa ilość? nierówna; jakie to więc przym.? **nierównozgłoskowe.** 2 pl.? in - ge**nt - ium**. Ile spgł. widzisz przed **ium**? 2; które? **nt**; wvmów te 2 spgł. razem z ium! **ntium.** Jaki więc powinnyby mieć 2 pl. rzeczowniki nierównozgł. z 2 spgł przed końcówką gen.? **ntium**; więc gens, ge**nt**-is? A jak brzmi 2 pl. rzecz. z 1 spgł.? **tum - cum**!

Po każdym z tych wstępów szukamy podobnych rzecz. z większą uwagą i interesem. Aby zaś i oczy się napatrzyły, zestawiamy na osobnej stronie napotkane przymiotniki i rzeczowniki.

1) i - ia - ium

Neutra **e - al - ar**

e	for**te** - is	**- i - ia - ium**
	mar**e** - is	**- i - ia - ium**
al	mort**ale** - is	**- i - ia - ium**
	anim**al** - is	**- i - ia - ium**
ar	singul**are** - is	**- i - ia - ium**
	exempl**ar** - is	**- i - ia - ium**

2) ium

Masculina, feminina i inne neutra **(ale: e - es - a)**

równozgłoskowe	- ber - bris - brium	sa - lu - ber sa - lu - bris **i** es **ium**	im - ber im - bris e es **ium**					
	- is - is - ium - es - is - ium	for - tis for - tis **i** es **ium**	na - vis na - vis e es **ium**	ci - vis ci - vis e es **ium**	au - ris au - ris e es **ium**	nu-bes nu-bes e es **ium**	cla-des cla-dis e es **ium**	
nierównozgłoskowe	**2 spgł**	in - gens in - gent - is nt - **i** nt - es **nt - ium**	gens gent-is nt-e nt-es **nt-ium**	ars art-is rt-e rt-es **rt-ium**	arx arc-is rc-e rc-es **rc-ium**	urbs urb-is rb-e rb-es **rb-ium**	nox noct-is ct-e ct-es **ct-ium**	os oss-is ss-e ss-a **ss-ium**

3) ia - ium.

Participia **(ale: e - es)**

ve - he - mens ve - he - ment - is nt - i nt - es nt - **ia** **nt - ium**	mo - nens mo - nent - is nt - **e** nt - es nt - **ia** **nt - ium**	lau - dans lau - dant - is nt - **e** nt - es nt - **ia** **nt - ium**

Czy wsz. przym. mają i - ia - ium? wszystkie; *)
„ „ rzecz. „ „ „ „ nie; które? e al, ar;
Jaką z tych 3 końcówek mają inne? ium; **ale** e - es - a;

Jak się odmieniają participia?

Uczeń rzadko myśli o regule. Najlepiej przy każdym przym. żądać zrazu wyliczenia właściwych mu form, forti fortia fortium itp.; taksamo przy rzecz. uczyć praktycznie zastosowania końcówki ium. Przy e - al - ar szybko ustaną pomyłki, ale przy równozgł. i nierównozgł. uczeń jest nieraz bezradny. Tu bowiem widzi ium, choć przedtem 1 spgł. (a**v** - ium), tam spostrzega 2 spgł., ale — w 1 sg (se**rm** - o) i tworzy fałszywą formę; gdzieindziej znów konstatuje jednę spgł. w 1 sg (o**s**, no**x**) i śmiało już dodaje um, zdziwiony. że się to nauczycielowi nie podoba; jednego tak nęci forma vo - cium, tak mu mile brzmi; inny całkiem nie widzi tych nudnych spgł., bo spgł. jest coś ogólniejszego niż końcówka or, os itp. a oko dziecięce nie wyćwiczone nie dojrzy zaraz tego, co trzeba. Trzeba je dopiero ćwiczyć. Do tego służyły powyższe próby. Reguła o 2 spgł, stawia wreszcie wielkie wymagania; każe mu bowiem w kilku sekundach 1) przypomnieć sobie żądany przez nauczyciela rzecz. i regułę 2) utworzyć gen.; 3) odciąć końcówkę, 4) policzyć na palcach ilość zgłosek w nom. i gen., 5) policzyć spgł. przed końcówką, 6) wyłączyć jeszcze podane wyjątki. Czy to możliwe dla wszystkich? Można to wielce uprościć.

Zamiast mówić np. równozgł. na er is es mają ium, zamiast liczyć zgłoski, krócej dopowiedzieć końcowki gen. które dodane do 1 sg. *a)* uwalniają od liczenia zgłosek w 1. 2 sg., *b*) przyspieszają proces myślenia, bo są krótsze od wyrazu „is równozgłoskowe,“ *c*) uwalniają od wyliczenia całej reguły (parisyllaba er is es mają ium), uwalniają od badania, czy jest tam szukana końcówka, *d*) z każdą końcówką łączy się zaraz reguła:

---

*) o wyjątkach nie czas jeszcze mówić, zwłaszcza że niektóre może uczeń uważać za r z e c z o w n i k i i wtedy nie będą wyjątkami, np.:
dives = bogacz, więc? divite, divitum,
pauper = biedak, więc? paupere, pauperum;
podobnie particeps uczestnik, princeps książę i t. d.

is es ber *)
is - ium, is - ium, bris - brium

Podobnie zamiast mówić, że nierównozgł. z 2 spgł. mają ium i dopiero liczyć to, krócej będzie wbić w pamięć osobno każdę grupę:

ntium - rtium - rcium - ctium - rbium - ndium,
ale: tum - cum itp. u nierównozgł. z 1 spgł.

Kiedy więc cium - tium? po spgł. np.: **n**-tium, **r**-cium; wymawiamy więc z początku a - vis, a - vis, avium, gens, gentis, gen-ntium, ale vo - cum, du - cum, mili - tum, capi - tum Te rzeczowniki utrzymywane w ewidencyi, zestawiane, szybko w tej formie 2 pl. wyliczane, obudzą poczucie językowe. Uczeń przypomni sobie raczej częstszą formę gentium i według niej utworzy inną, nie myśląc o regule. Izolowane formy trzeba lepiej osobno spamiętać (urbium, ossium).

Wogóle gramatyczna pewność jest dziełem pamięci o każdym szczególe, albo jest tworem analogii, jest wyrazem poczucia językowego, rzadko zawdzięcza się regule. Aby więc pamięć lokalną wesprzeć, zestawiamy przy późniejszej powtórce całą odmianę trzecią, tak, aby jeden rzut oka wystarczył na przegląd 6 sg., 1 pl., 2 pl. Będzie to jedna reguła praktyczna, złożona z samych przykładów analogicznych. Pytania odpowiednie rzecz jeszcze pogłębią. Gdzie e, i; es - a - ia; um - ium?

Stosownie do nowego planu należałoby usunąć wszystkie wyjątki do II. klasy; najpierw bowiem utrwalić się powinny formy prawidłowe. Jak z I. i II. łączą się zaraz przymiotniki us - er, tak III. dekl. możnaby złączyć razem ze stopniowaniem i participiami (ans), aby już cały gmach urósł, czyli po III. dekl. mogłaby się zacząć zaraz nauka o stopniowaniu.

Prawidła o rodzajach.

Przy oznaczeniu rodzajów uczeń rzadko myśli o regule, która tem mniej warta a tem trudniejsza, im więcej zawiera składników. Jeśli zaś myśli kiedy o regule, nie może równocześnie uwzględnić innych części zdania. Reguła stawia wielkie wymaga-

---

*) Wówczas senex pater mater frater
senis-sen**um**, patris-patr**um**, matris-matr**um**, fratris-fratr**um**
nie są wyjątkami, bo się nie kończą na is - is, ber - bris.

nia uczniowi nie umiejącemu jeszcze rozczłonkowywać wyrazów i wyodrębniać końcówek. Końcówka bowiem jest bardzo chwiejnem pojęciem, raz jest 1 zgł.: e, o, c, x, l, n, t, drugi raz 2 zgł.: er, es, or, os, ar. us, is, trzeci raz 3 zgł.: aus. Jeśli zaś jeszcze końcówka 1 sg. nie wystarcza, jeśli jeszcze ma utworzyć 2 sg. jeśli dalej musi skonstatować ilość zgłosek z 1. 2. sg. nic dziwnego, że nie dowierza regule, znając najczęściej rodzaj z praktyki. Słusznie Nowy Plan wartość dotychczasowych reguł podaje w wątpliwość. Czas zużyty na wbijanie w pamięć nieznanych długich reguł można uważać za stracony. Uczeń bowiem powinien wyrobić sobie poczucie językowe, a wyrobi je, 1) jeżeli sam badać będzie każdą końcówkę z osobna; wtedy jedne połączenia każą mu się domyślać rodzaju (tenero flore), inne stwierdzają przypuszczenie (flos pulcher); 2) jeśli ten sam rzecz. spotka w połączeniach z różnymi przym. (np. mos patrius, mores boni-mali, bonos mores, varii mores, peregrinos mores, cf ćwicz. ustęp 17), 3) jeśli spotka inne rzecz. podobnie zakończone, (np. ustęp 18, flores grati, varii colores, iucundus odor, itd.). Wtedy z końcówką os - oris, or - oris skojarzy się wyobrażenie masc. Zastosowanie będzie dziełem ćwiczenia.

Tak z każdą końcówką z osobna zjednoczyć się powinno poczucie jej rodzaju, bo pewność gramatyczna jest dziełem nie reguły, lecz analogii i pamięci, tj. spamiętania zjawisk poszczególnych. Któż szybciej i pewniej oznaczy rodzaj, czy ten, co dopiero na wezwanie nieraz bezmyślnie celem poprawienia się musi wyliczyć: or, os, er, es impar. są masc., czy ten, co odrazu z każdą końcówką łączy rodzaj,? (np. or masc, os masc itd.). Reguła powinna więc łatwo prowadzić na właściwą drogę, zwłaszcza wobec końcówek różnych rodzajów (np. u równozgł. i nierównozgł.). Wiele reguł da się uprościć. Ponieważ np. nubes zmienia **es** w 2 sg. na **is,** nierównozgł. zaś miles paries pes inaczej, wnioskujemy, że es - is są fem., es - itis, es - etis, es - edis są masc. Nietylko krócej powiedzieć „es - is fem.“ niż „ró-wno-zgło-sko-we na es“ a nadto odpada jeszcze konieczność liczenia na palcach zgłosek w 1 sg i 2 sg, bo już zawiera to w sobie „es - is. Podobnie ponieważ rzecz. na s z poprz. spgł. mają zwykle przed s spgł. r, n (mo**r**s, ge**n**s), więc zamiast kazać wyliczać wszystkie feminina, aby przypomnieć „**s** z po-prze-dza-

ją-cą spół-gło-ską są feminina“ i dopiero żądać zbadania, czy jest spgł. przed s, szybciej dojdę do celu, mówiąc „**rs** (r - tis), **ns** (n - tis) itp. są fem“.

Wiele reguł dotychczasowych jest średniowiecznych.

a) Gramatyka np. uczy, że virtūs-ūtis jest wyjątkiem od corpŭs-ŏris. Czy może być **ūs** wyjątkiem od **ŭs**, jeśli jeszcze oba mają inny gen? Czyż nie krócej:

ŭs-ŏris
ŭs-ĕris = neutra, tūs-tūtis = fem.,
us-uris

zwłaszcza że wszystkie prawie fem. kończą się na tus? albo jeszcze krócej: **ŭs** (ris) neutr, **ūs** (tis) fem.*)

b) jeśli **es - is** fem., **es-itis** masc., od którego **es** jest wyjątkiem æs-æris?

c) jeśli ōs - ōris masc., czy ŏs - ossis jest wyjątkiem?

d) Po co mówić **as** fem., kiedy wszystkie kończą się tas, tātis? wówczas vas-va**sis** nie może być fem. (cf os-**sis**);

e) Po co uczyć **n** neutra, kiedy wsz. kończą się na **men**?

f) Po co uczyć **c**, **t**, neutra, kiedy uczeń spotyka tylko jeden przykład?

Reguła nie powinna obejmować zjawisk izolowanych. Stosownie więc do Nowego Planu lepiej przyswoić te przykłady drogą leksykalną, łącząc lac• dulce, caput humanum; reguła o neutrach się skróci i ułatwi. Wogóle najlepiej łączyć rzecz. z odpowiednim charakterystycznym przymiotnikiem, jak rzeczywiście kojarzą się one w naszym umyśle, bo czyż np. przy wyrazie „góra“ nie nasuwa się mimowoli „wysoka“, przy piscis-mutus, fons-frigidus itp.? Wtenczas przy każdem słowie uczeń jeszcze coś pomyśli! Byłaby to jednak dla ucznia ogromna praca pamięciowa, gdyby każdy rzecz. musiał pamiętać z przymiotnikiem. Z czasem przecież pocznie się kierować poczuciem językowem; jak n. p. w pols. wie, że — **sć** fem., tak w łać. przy końcówkach: tas, tudo, go, io, tus, men, ar, ur, al, wahać się

---

*) Gdy się wyrobi poczucie językowe, uczeń zrozumie i izolowane słowa: salus - ūtis, palus - ūdis.

nie będzie, zwłaszcza że neutra są bardzo charakterystyczne. Reguła więc będzie uczniowi później potrzebna tylko do sprawdzenia i upewnienia się i dlatego powinna być krótka i łatwa.

g) A ileż trudności nastręcza n. p. reguła o końcówce O! n. p. O masc.; wyjątek caro fem.; wyjątki do go, io, wyjątek od wyjątków ordo. Wobec tych wyjątków od wyjątków stanie uczeń z załamanemi rękami. A przecież można temu zaradzić. Gdy wyłączywszy homo (masc. ze zn.) zliczymy spotkane rzecz. znajdzie się tylko sermo masc. Uprości się więc i ułatwi reguła ucząca:

o femin. tylko mówi się sermo patrius, ordo longus. Odpadnie wtedy wyliczanie: do go io i caro.

Dla wyrobienia poczucia językowego, trzeba popierwsze powtarzać częściej rzeczowniki zebrane według końcówek rodzajowych; powrót tychsamych końcówek utrwala w pamięci i rodzaj i gen. np. szereg or.: pastor - oris, scriptor, victor, amor, color, dolor, labor, honor itd. Podobnie inne końcówki. Powtóre trzeba starannie wyłączyć (zwłaszcza z początku) wyjątki w myśl Nowego Planu i przenieść je do klasy drugiej, aby nic nie mąciło wyobrażeń, bo czyż uczeń nabierze poczucia jęz., jeśli tuż po mens spotyka dens, jeśli jeszcze jak obecnie w ćwicz. w tylu prawie ustępach spotyka wyjątki co rodzaj prawidłowy? Musi to zrodzić takie zamięszanie, że długie lata muszą być pomyłki. Czyż nie lepiej dobrze wyuczyć i wyćwiczyć reguły o rodzajach a potem dopiero pokazać wyjątki? Chłopczyna i tak ma już dość pracy! Wiele z tych wyjątków uczeń spotyka raz tylko w I. klasie, więc i ten jeden raz mógłby się bez nich obejść; byłaby stąd większa korzyść niż strata.

Dla wielu końcówek znajdzie uczeń oparcie w polskiem, n. p.
Zrozumienie rodzaju os przygotują wyrazy: gł**os**, wł**os**, n**os**;
„ „ or „ „ dokt**or**, dyrekt**or**,
„ „ e „ „ pol**e**, morze.

Silny wpływ rodzaju wyrazów polskich utrudnia lub ułatwia dobór przydawki, np. ptak piękny przetłómaczy uczeń avis pulcher, pod wpływem wyrazu ptak nie myśląc o końcówce is. Aby więc przeciwdziałać temu wpływowi, najlepiej uczyć pierwszego znaczenia tego samego rodzaju w pols. (o ile można), np. lex ustawa, turris wieża, mos zwyczaj, ovis owca, caedes

rzeź, avis ptaszyna ptak, vulpes liszka, feles kotka, anser gęsior gęś.

Głównym celem nauki będzie ułatwić szybkie wyszukanie rodzaju. Układ końcówek w 3 grupy tworzy las zagadek, w którym w różne strony wiodą ucznia na bezdroża niezliczone wyjątki. Niejeden chłopczyna nie odróżnia jeszcze as od aus, os, us, es od s. Ponieważ zaś wylicza końcówki w szeregach (or, os, er. es itd.), nie mogąc ich nieraz ogarnąć i rozstrzygnąć, w którym szeregu szukać, wylicza szereg masc., potem szereg fem., Wreszcie zrozpaczony, z poczuciem swej nieudolności, wymienia już z radością szereg neutr., ale nieraz po to, aby na koniec znalazłszy np. **us** stanąć znów wobec zagadki, czy m., f., n. Czy to może w nim obudzić interes? Aby go obudzić, trzeba rzecz pogłębić.

o r	n s	a r
e r	ta s	u r
o s	tu s	u s (oris)
e s (itis)	au s	e
ni s	i s (is)	l
gui s	e s (is)	me n
	x	la c
	o	capu t

Oddzielę linią ostatnią spgł. i przy żywym współudziale uczniów zainteresowanych przeczuciem, że coś nowego wynajdą, pytam:

Jakie litery widzicie poza linią?		
W których rodzajach widzicie r?	r	masc. neutr. —
„ „ „ s?	s	masc. neutr fem.
„ „ „ x, o?	x, o	— — fem.
„ „ „ *inne końcówki?*	tylko	— neutr. —

Z których więc końcówek odrazu poznasz rodzaj?

1) **x**, **o**, t y l k o f e m i n i n a;

2) **e**, **l**, m e n, (l a c, c a p u t), t y l k o n e u t r a.

Uczeń nie potrzebuje już wyliczać 3 szeregów, bo już wie, które napewne są fem. i neutra, przy jednych 2 końcówki, przy drugich 3 trzymają się silnie z sobą, bo ich nie wiele. Aby jednak odrazu łączyć pojęcie rodzaju z końcówką, mówi uczeń: 1) **x** fem., **o** fem., 2) **e** neutr, **l** neutr, m e n neutr. Słysząc więc np. lex przypomina sobie tylko: **x fem**. i bez szukania w 3 długich szeregach rozstrzyga bez namysłu. Neutra są bardzo charakterystyczne; lac dulce, caput humanum zna leksykalnie.

Przy których więc końcówkach nie namyślasz się nad rodzajem?

„ „ zaś „ musisz się namyślić „ „ ?

tylko przy r, s; dlaczego? bo r jest w 2, s w 3 rodzajach.

Spróbujmy się w tem rozpoznać!

Jaką sgł. widzicie przed *r* w { **masc.?** o-e; jak więc kończą się masc.? or-er
„ „ „ „ „ { **neutr.?** a-u; „ „ „ „ neutr. ?ar-ur

Kiedyż więc **r. masc.?** **or** masc, **er** masc. } Przykłady!
„ „ **r. neutr.?** **ar** neutr, **ur** neutr. }

Jaką sgł. widzisz przed *s* **w masc?** - jak więc kończą się masc? os-es

Jaki mają gen. masc. es? ĭ-tis, ĕ-tis, ĕ-dis;
Któreż więc rzecz. es są **masc?** zakończone w 2 sg na tis dis z krótką poprz. sgł.

Jaką sgł. widzisz przed s w neutr? u; jakie u? ŭ; 2sg? ōris, ĕris, [uris;

Kiedyż zatem **s. masc.?** 1) os-oris masc,
2) es-ĭtis, es-ĕtis, es-ĕdis masc;
3) nis, guis, masc.

s neutr? ŭs-ŏris, ŭs-ĕris, us-uris neutr.

Jakież będą wszystkie inne na s? feminina! n. p.:

gens	mors	frons	aetas	virtus	laus	a-vis	cla-des
n-tis	r-tis	n-dis	a-tis	u-tis	u-dis	a-vis	cla-dis

Kiedyż więc **s feminina?**

s. fem. = 1) **is-is es-.s,** tj. równ zgł. is (is) f, rów. zgł. es (is) f } avis -is, nubes -is
ale nierów. zgł. is(idis) m., nier. zgł. es(itis)m. } lapis -idis, miles -itis

2) **ns, rs, tas, tūs, aus,** t. j.

-tis dis z poprz. spgł. (n-tis, r-tis, n-dis) **f.** } gen-tis, mor-tis
-tis dis „ spgł. długą (a-tis, ū-tis, ū-dis) **f.** } aeta-tis, quie-tis,
ale -tis dis „ sgł. krótką (ĭ-tis, ĕ-tis; ĕ-dis) **m.** } milĭ-tis, pariĕ-tis,

Zestawienie.

	masc.		femin.		neutra	
r	**or**	**er**	—		**ar**	**ur**
s	**os** (ō-ris)		**rs**	(r-tis)	**us**	ō-ris, ĕ-ris, u-ris
			tas	(a-tis)		
			tus	(u-tis)		
			aus	(u-dis)		
	es (i-tis)		**es**	(is)		
	nis		**is**	(is)		
	uis					
	—		**x**, **o**		—	
	—		—		**e**	**men**

Aby wypróbować, czy wszyscy zrozumieli, zadaję najrozmaitsze przykłady znane i nieznane. Uczniowie spostrzegają, że przy jednych można oznaczyć rodzaj z 1sg. przy innych żądają podania 2sg, lub znaczenia, czy to nie mężczyzna, kobieta, itp.?

Przy których końc. oznaczysz zaraz rodzaj bez podania 2sg?
Przy których końc. do oznaczenia rodzaju potrzebny 2sg?
Wiele wyjątków zniknie.

Uczniowie zapytani uzasadniają:

is | avis-is? odp. fem. dlaczego? bo fem. tylko is-is;
lapis-ĭdis? „ masc. „ nie fem? „ „ „ „
pulvis-ĕris? „ masc. „ „ „ „ „ „ „
sanguis-ĭnis? „ masc. (bo guis) „ „ „ „ „ „ „
civis-is, obywatel; „ „ „ „ „ „ mężczyzna.
A dlaczego nie są to neutra? bo żadne neutr. nie kończy się is.

es | merces-ēdis? odp. fem dlaczego? bo tylko fem. mają ē-dis,
quies-ētis? „ „ „ „ „ „ „ ē-tis,
aes-aeris? 1) nie masc., bo niema es-ĭtis, 2) nie fem., bon niema es-is;

Uczniowie zrozumieją, iż w regułach o rodzaju wszystko podlega niezłomnym prawom. Czyż to nie wpłynie na wyrobienie charakteru? Aby pamięć wesprzeć, wracaliśmy do tego kilka razy. Za każdym razem przyglądaliśmy się rzeczy z innej strony, aby zobaczyć to samo w nowym stroju. Raz zebraliśmy przykłady, aby końcówki nabrały życia i wymowy; drugi raz zebraliśmy już abstrakcyjnie same końcówki 1sg. Trzeci raz badaliśmy genetiwy, aby i z nich otrzymać pewne wskazówki i wzmocnić poczucie językowe. Oko i ucho było wciąż czynne, rzecz ta sama wciąż interesowała nowością.

Przegląd genetiwów wykaże, że zakończone na:

ris 1) **masc.** jeśli or - ōris, er - ĕris, er - ris;
2) **neutr.** „ ŭs - ŏris, ŭs-ĕris, er - ĭneris, er - ēris, aes - aeris,

tis-dis 1) **masc.** „ poprzedza krótka sgł., ĭ - tis, ĕ - tis, ĕ - dis;
2) **fem.** *a*) „ „ długa sgł., ā - tis, ū - tis, ū-dis,
b) „ „ spgł., n - tis, r - tis, n-dis. c - tis.

3) **neutr.** jeśli nom. niema **s**; *a*) cor, cor-dis,
b) lac. lac-tis, *c*) caput, capĭ-tis;

nis 1) **masc.** „ poprzedza ō. sermo, ō-nis m.
2) **neutr.** „ „ mĭ, carmen, mĭ-nis n.
3) **fem.** „ „ 1) spgł., 2) ĭ, 3) i ō;
caro, imago, legio, r-nis, ĭ-nis, iō-nis } f.

Więc

masc.	ō, ĕ } **ris**	ĭ, ĕ } **tis dis**	ō - **nis**	—	—
neutr.	ŏ, ĕ, u } **ris**	cor, lac, caput — —	mĭ - **nis**	(e) **is**	**sis** (os-sis)
fem.	—	n, ā } **tis dis**	ĭ, io } **nis**	is, es } **is**	cis gis vis bis mis

(arx, lex, nix. urbs, hiems).

Prawie że nie znajduje się wyjątków. Np.
Wszystkie - tis dis są fem. lub masc., jeśli 1 sg. ma **s** (miles, avis).

Czy cor lac caput mają **s** w 1 sg.? mogą więc być fem. lub masc.?

Wszystkie na er są masc., jeśli 2 sg. - eris; czy iter ver mogą być masc., jeśli w jednem er - ĭneris, w drugiem er - ēris? czy aes-aeris może być masc.? czy fem.? także nie, bo feminina nie mają w gen. ris.

Soror, mater? **fem. ze znaczenia.** Jeśli ziemię uważano za matkę, a drzewo, zasiew za jej córkę, tellus, arbor, seges? fem. ze zn. Słońce, góry, uważano za boga; sol, mons, collis? masc. ze zn. Ze znaczenia tą także masc. i fem. zwierzęta. Więc lepus zając, lew, paw, baran, sęp? sus świnia, kotka, liszka? itd.

W ustępie 99 Ćwicz. spotkaliśmy dos, dōtis; rodzaj? fem.; dlaczego? bo przed tis słychać sgł. długą ō.

Wszystko da się wyjaśnić. Radbym jednak przesunąć niektóre do II. kl. dlatego tylko, że są rzadsze, nie mają więc oparcia

i dojrzalszy uczeń kl. II. łatwiej je zrozumie. Tam też możnaby także podać niektóre inne wyjaśnienia. Aby ułatwić uczniowi zoryentowanie się, łączę w 3 grupy: wyjątkowe pozornie neutra, masculina i feminina. Także zjednoczenie tego, co do siebie należy, usuwa niepewność i wspiera pamięć lokalną.

Rodzaj rzeczowników III. dekl.

r	masculina	**or**	ō - ris	amor	verus
		er	ĕ - ris	aër	necessarius
			- ris	imber	continuus
	neutra	**ar**	ā - ris	exemplar	bonum
		ur	ŏ - ris	robur	magnum
s	masculina	**os**	ō - ris	mos	patrius
		es	ĭ - tis	miles	peritus
			ĕ - tis	paries	albus
			ĕ - dis	pes	altus
		nis	- is	ignis	rapidus
		guis	- is	unguis	acer
	neutra	**us**	ŏ - ris	corpus	humanum
			ĕ - ris	genus	varium
			u - ris	crus	firmum
	feminina	**rs**	r - tis	mors	clara
		ns	n - tis	gens	antiqua
		tas	ā - tis	libertas	grata
		tus	ū - tis	virtus	vera
		aus	u - dis	laus	grata
		es	- is	nubes	alba
		is	- is	avis	parva
x	feminina	**x**	- cis	pax	grata
			- gis	lex	severa
			- vis	nix	alba
			c - tis	nox	atra
o		**o**	- nis	caro	ferina
			ĭ - nis	valetudo	bona
			iō - nis	regio	amoena
e	neutra	**e**	- is	mare	latum
l		**l**	- is	animal	vivum
men		**men**	mĭ - nis	nomen	notum

Jak więc poznać rodzaj w III.?

r	masc.	**or** (ō - ris) **er**
	neutra	**ar** **ur**
s	masc.	**os** (ō - ris) **es** { ĭ - tis **nis** ĕ - tis ĕ - dis **guis** }
	neutra	**rs** **us** { ŏ - ris ĕ - ris u - ris }
	femin	**ns** **tas** **tus** (ūtis) **aus** **es** (is) **is** (is) r - tis ā - tis n - tis ū - tis n - dis ū - dis
	fem.	**x** **o**
	neutr.	**e** **l** **men**

Wyjątki (najczęściej pozorne)

	masculina	feminina	neutra
o	sermo patrius ordo longus	arbor lata	iter (-inĕris) longum ver (vē - ris) gratum aes (ae - ris) alienum ōs (ō - ris) pulchrum ŏs (os - sis) album cor (cor-dis) humanum caput (ĭ-tis) humanum lac (lac - tis) dulce
x	grex magnus		
ns	dens acutus fons frigidus mons altus pons longus		
is	collis apricus piscis mutus orbis totus mensis Ianuarius		
	lapis (idis) durus		
l	sol lucidus		

4). IV. DEKLINACYA.

Deklinacya IV. jako odmiana II. tworzy metodyczną całość lekcyi jednej. Uczniowie znajdą podobieństwa z II. i III., różnicę i cechę charakterystyczną; najwięcej mylą się 1) w **gen.** pod wpływem hortus - **i**, 2) w odmiennym dla masc. i neutr. **dat.** pod wpłypem homin**i**; dativus sprawia jeszcze przez to trudność, że ma o 1 zgł. więcej (**ui**). Ćwiczenia porównawcze uświadomią te różnice.

5). V. DEKLINACYA.

Widząc podobne końcówki w III., IV., V., zrozumieją uczniowie, że wsz. dekl. nie są tak odmienne, jak przypuszczali. W V. dekl. tworzącej również metodyczną całość jednej lekcyi, (bo jak przy IV. - zapas słów z czasem się wzbogaci), trudna jest tylko zmiana ilości zgłosek w końcówkach. Łatwo uczniowi powiedzieć dies, die - i, ale stąd utworzy die - em, die - e, a prędzej jeszcze w 1 zgłosk. re - em, re - e, bo nie miał jeszcze 1 zgłoskowego 4 sg. i 6 sg. Nie pomoże tu wygłaszanie es - em - e, bo gdy w II. ze zmianą końcówek nie zmienia się ilość zgłosek (us - o - um), w V. zmienia się ilość zgłosek w wyrazie (es, e-i, e-i, em, e). Końcówka 1 zgł. zmienia się w 2 zgłoskową. Najlepszym środkiem zaradczym odpowiednie i ciągłe ćwiczenie. W 2 pl. działa analogia III. dekl., uczeń kładzie - um, zamiast - rum na wzór I. i II.

Pogłębienie deklinacyi.

Aby dać pokarm rozumowi i możność skupienia się a przez to obudzić poczucie siły, chęć do pracy i pragnienie rozszerzenia nabytych wiadomości czyli interes, — aby dać podstawę dalszej nauce, potrzebne są zestawienia przy końcu dekl. i konj. Trzeba więc od czasu do czasu obejrzeć się, objąć całość. Nie jestto t. zw. generalna powtórka tego co wzięto. Przegląd unaocznia prawidłowości języka, budzi poczucie językowe. Łacina traci charakter obcy dla ucznia.

Rodzaj 5 dekl. Ile w polskiem deklinacyi? w których dekl. jest ten sam rodzaj w łacinie? Gdzie są same prawie feminina? w I. i V.; gdzie są masculina i neutra? II. III. IV.; które są masc? które neutra? czy są tam obok nich fem.? itd.

Odmianę 5 deklinacyi tak zestawiamy, aby pokazać 1) które

przypadki są sobie równe, 2) w których przyp. jest jedna tylko końcówka na 3 rodzaje.

S i n g.

	I.	II.	III.	IV.	V.
1.	ă	ŭs ĕr ĭr ŭm	— —	ŭs ū	ēs
5.	=	ĕ = = =	= =	= =	=
4.	ăm	ŭm	ĕm =	ŭm	ĕm
2.	ae	ī	ĭs	ūs	ĕi iēi
3.	ae	ō	ī	ŭi =	ĕi iēi
6.	ā	ō	ĕ (ī)	ū	ē

P l u r.

	I.	II.	III.	IV.	V.
1.	ae	ī ă	ēs ă (iă)	ūs ŭă	ēs
4.	ās	ōs =	= = =	= =	=
2.	ārŭm	ōrŭm	ŭm (iŭm)	ŭŭm	ērŭm
3. 6.	īs	īs	ĭbŭs	ĭbŭs	ēbŭs

W których przypadkach, w których dekl. są końcówki długie? krótkie? Do opanowania i utrwalenia deklinacyi i zrozumienia prawidłowości w odmianie przyczyni się opracowanie jej pod nowym kątem widzenia, zwłaszcza już po wzięciu zaimków.

	4 sg	4 pl	2 pl	3,6 pl	1 sg	1.5 pl	2 sg	3 sg	6 sg	neutra 145 sg	neutra 145 pl
I.	am	as	a-r-um	is	a	ae	ae	ae	ā	—	
II.	um	os	o-r-um	is	us	i	i	o-	ō	um	a
					s					ur	
III.	em	es	(i)-um	ibus	is	es	is	i	(e) ī	us	(i) a
IV.	um	us	u-um	ibus	us	us	us	ui	ū	u	u a
V.	em	es	e-r-um	ibus	es	es	ei	ei	ē	—	

Jaką literą kończy się **wszędzie** 4 sg? 4 pl? 2 pl? 3 pl? z jaką różnicą?

Jak jest 3 pl. od duo, duae? du**obus**, du**abus**; jaką wtedy mają końcówkę wszystkie deklinacye? **bus.**

Jaki jest gen. una, unus? uniu**s**; Jaka wtedy końcówka 2 sg wszędzie? **s.**
„ „ dat. „ „ ? un**i**; „ „ „ 3 sg „ ? **i.**

Ile jest więc właściwie deklinacyi? jedna!

Jaką sgł kończy się 6 sg? a-o-i-u-e; ile ich? **5**; a ile jest deklinacyi? **5**! Jak się kończy 1 sg? gdzie niema jednej z 5 sgł? w II; jakiej niema tu sgł? **o.** Czy w II. niema w innych przyp. tego **o**? Jak brzmi 2 pl? jakie słychać sgł przed um? jak niektóre łączą się z **um**? zapomocą **r.** Gdzie niema tego **r**? i-um, u-um. Do czego należy **u** przed um? do tematu. Do czego więc należy **i** przed um? do tematu. Któreż więc mają **ium**? te, których temat kończy się na **i.** Które to są? (Resztę uwag nastręczą w II. kl. formy: deabus, vim, arcubus, a później 4 pl. omnis, i greckie αι-οι-ᾳ-ω-ος).

6. Stopniowanie

Stopniowanie przymiotników.

Stopniowanie możnaby przerobić zaraz po III., przed łatwą nieliczną IV. i V. Byłoby to wtenczas powtórzenie I., II., III. deklinacyi.

Na polskich przykładach wyszukujemy, że **positivus** oznacza własność 1 przedmiotu, **comparativus** wyraża, że 1 przedmiot posiada pewną własność w wyższym stopniu niż drugi z nim porównany, **superlativus** porównuje 3 najmniej przedmioty i stwierdza, że 1 z nich ma pewną własność w najwyższym stopniu.

Jak język polski tworzy stopień II. i III.?

Od przym.: 1) słod-ki, pręd-ki, 2) pięk-ny, zgrab-ny, 3) **dob**ry, **zły**...
utwórz II. = -szy -szy, -niejszy -niejszy, **lep**-szy, **gor**-szy.

Czy wszędzie jednako? nie; 1)... 2)... 3) nieprawidłowo.

Na czem polega nieprawidłowość? czy niema tam **-szy**? jest, ale **dobry** zastąpił inny temat **lep-** itd.

Uczeń przygotowany już na przyjęcie 1) **er**rimus, 2) **bon**-us -**melior** itp. Gdy już pozna kilka **-ior**, sformułuje prawo two-

rzenia comp. Napiszemy je na tablicy i badamy, co zostało niezmienne, co odpadło, co nowego dodane.

a) 1 sg.	util	**is**	sever	**us**	simplex	
2 sg.	util	**is**	sever	**i**	simplic	**is**
	util	ior-ius	sever	ior-ius	simplic	ior-ius
	util	issimus	sever	issimus	simplic	issimus.

Czy we wszystkich część niezmienna jest ta sama w tych 4 formach?
„ „ prócz simplex. Jakie to są przym.? 1, 2, 3 rodzajowe.

Jak więc tworzy comp. severus? zamienia **us** lub **i** na **ior**...,
„ „ „ „ utilis ? „ **is** „ **is** „ „ ...;
„ „ „ „ simplex? „ końcówkę 2 sg **is** „ „ ...;

Co więc trzeba zrobić, aby utworzyć comp. przym. nie zakończonego na **is** w 1 sg? utworzyć wprzód tę formę **is** tj. 2 sg.

Czy potrzeba tworzyć wprzód gen., jeśli przym. kończy się już na **is** lub **us**? nie, bo część niezm. jest tu ta sama w 1 sg. i 2 sg. Wprawdzie mówi się, że compar. tworzy się od gen., ale

1) przy przym. dulcis altus uczeń nie myśli o gen., idzie krótszą drogą, bo otrzyma to samo;

2) od przym. severus itp. tworząc gen. sever**i** znajdzie się znów w niepewności, czy nie errimus, bo od 2 sg. miseri jest miserrimus, na odwrót tworząc od severi-severissimus urobi podobny superl. od miseri, bo mówiąc miseri 1) zapomniał już miser, 2) jest pod wpływem analogii severi. Jedyną więc wskazówkę dać może 1 sg. sever**us** mis**er**.

b) simil	**is**	nobil	**is**	asp**er**		pulch**er**	
simil	ior	nobil	ior	asper	ior	pulcher	rimus
simil	limus	nobil	issimus	asper	rimus	pulch - r	ior.

Z tego porównania widać, jakie ma uczeń trudności. Najchętniej użyje wszędzie issimus. Więc albo należałoby na razie usunąć superl. od similis asper itd., albo chcąc zmniejszyć zło, żądać, aby uczeń mówił: similis simillimus, asper asperrimus itd., bo tu **te** formy najważniejsze: Bardzo częste powtarzanie ustne i na tablicy może je silnie utrwalić, zwłaszcza że niema ich dużo. Compar. od similis utworzy już potem łatwo; w compar. od **er** nie wielka też będzie pomyłka, którą łatwo poprawi po namyśle, czy erior, czy rior, (miser - ior, czy celebr - ior). Dla tych więc tyko kilku comparatiwów potrzebna jest druga forma przym., tj. asper, aspera, pulcher pulchra; dla superl. jest

to nawet szkodliwe, bo czyż analogia uti**lis** utilissimus nie wywoła podobnej formy od (saluber) salub**ris?** Oparcie więc dać może tylko salub**er** (saluberrimus), uti**lis** (issimus), sever**us** (issimus), tj. zawsze 1 sg.; gen. zaś tylko w 1 rodzajowych) simplex-simpli**cis** (ic-issimus). Przegląd tych form będzie najlepszą regułą praktyczną obok większej troski o nie.

c) Łatwiej utworzyć formy nieprawidłowe, bo łać. formom **mel**-ior, **pe**-ior, **ma**-ior, **min**-or odpowiada w polskiem **lep**-szy, **gor**-szy, **więk**-szy, **mniej**-szy, tj. inny również temat niż dobry itd. W superl. w łać. znów inny temat **opt**-imus; a w pols? Ileż więc zakończeń ma compar? tylko ior; superl? 1).. 2).. 3).. 4).. Przy każdym compar. i superl. dodaje uczeń polskie znaczenie, aby nie cytował nigdy form niezrozumiałych.

Altus altior altissimus odmienia się równocześnie w różnych połączeniach z rzecz. Altior *) ma oparcie o odmianę color-oris. Trudnościom przy altius można zaradzić.

Według której dekl. odmienia się fortis? według III.;
" " " " " forte? " "
" " " " " altior? " "
" " " powinnoby " " altius? " "

Czy znacie w III. dekl. rzecz. na us? corpus; 2 4. 6. sg.? 1. 2 pl.? jakby więc brzmieć powinny od altius te przypadki? porównaj!

corpus,	corporis,	corpus,	corpore,	corpora,	corporum
altius	altioris	altius	altiore	altiora	atiorum
altior	coloris		colore		colorum

Czem różnią się te formy? tylko akcentem; neutrum altius odmienia się jak corpus, ale ma akcent masc. Wpoić trzeba i wyćwiczyć, że jak w innych przym. III. dekl. odmienia się tylko masc., tak w compar. odmienia się tyko masc. altior, czyli-**ior.** Uczeń nie myślący o tem, że są nadto tylko 2 formy dla neutrów, a) 1. 4. 5 sg.-**ius**, 1. 4. 5. pl.-**iora**, powie w pl. formę analogiczną do mar**ia**, tj. altius-altia. W 2 pl. uczeń powtarza altiorum altiorum altiorum, bo inaczej utworzy-iarum!

Odmiana rzecownikowa nie wydaje się już uczniowi dziwną, nie sprawi zamętu, bo już formy wyćwiczone.

---

*) Aby uczeń zrozumiał, że altior= wyższy, wyższa, zmuszam go zrazu wygłaszać altior altior altius.

Jakie rzecz. nie mają odmiany rzeczownikowej? e - al - ar;
„ przym. „ „ przymiotnikowej? comparatiwy.
Co straciły więc rzecz. z pośród siebie? e - al - ar;
„ zyskały za to „ ? comparatiwy; i odwrotnie.
Jak brzmią te przypadki w „ ? ior**e** - ior**a** - ior**um**.
Wraz z odmianą stopnia wyższego zamyka się prawie obraz odmiany III. Przed dalszym więc pochodem zrobić trzeba przegląd raz jeszcze, aby utrwalić szczególnie odmianę rzeczownikową i przymiotnikową. Uczeń ujrzy jaką drogę odbył, ucieszy się jej łatwością; tą radością pokrzepiony pójdzie śmielej dalej. Pytania odpowiednie rzecz pogłębią; gdzie **e**, gdzie **i**, gdzie **a**, gdzie **ia**, gdzie **um**, gdzie **ium?**

Stopniowanie przysłówków.

Uświadomiwszy stopniowanie przysł. w pols., wyszukuję wspólnie na przykładach łacińskich, a) formę comp., b) formę superl., c) formę posit. ē - ĭter - er;

Gdzie poznaliśmy już końcówkę e? diē, amicĕ; jaka różnica? jak w polskiem kończy się przysłówek dobrz**e?** itd. Które przysł. mają e, iter, er? Jaki mają comp. przysł.? e - ius, iter - ius, er - ius; Przykłady! co więc wszędzie w comp.? ius; czem to jest u przym.? itd. Przysłówki **o** (rar**o**), choć mają w pols. oparcie (rzadk**o**), usuwam na razie, bo ich mniej, 2 za dużo różnych typów osłabia poczucie jęz. Skuteczniejszym niż teorya środkiem będzie zestawienie przykładów, reguła praktyczna; pomoc oka.

Odmiana rzeczownikowa i przymiotnikowa.

		6. sg.		1. 4. 5.		plur.	2. plur.		
		e	i	es	a	ia	um	ium	
	nierównozgł. z 1 spgł. t-um c-um g-um n-um	leg e voc e duc e milit e capit e nomin e corpor e		leg es voc es duc es milit es — — —	 capit a nomin a corpor a		leg um voc um duc um milit um capit um nomin um corpor um		e-es-a-um
	comparatiwy	maior e dulcior e		maior es dulcior es	maior a dulcior a		maior um dulcior um		
	6 równozgł.	matr e patr e fratr e iuven e sen e can e		-es -es -es -es -es -es			matr um patr um fratr um iuven um sen um car um		
	3 przymiotniki	divit e pauper e veter e		-es -es -es	veter a		divit um pauper um veter um		
ium	nierównozgł. z 2 spgł. nt-ium rt-ium rc-ium	oss e urb e arc e merc e art e part e		— -es -es -es -es -es	oss a			oss ium urb ium arc ium merc ium art ium part ium noct ium pont ium mont ium font ium front ium frond ium gent ium ment ium dent ium	e-es-a-ium
	równozgł. ber-bris-brium es - is - ium es - is - ium	imbr e nub e clad e aur e turr e vall e		-es -es -es -es -es -es				imbr ium nub ium clad ium aur ium turr ium vall ium ap ium civ ium ov ium av ium nar ium class ium host ium test ium pisc ium	
ia ium	participia ntia ntium	laudant e monent e		-es -es		laudant ia monent ia		laudant ium monent ium	e-es-ia-ium
i ia ium	przymiotniki III		felic i acr i	-es -es		felic ia acr ia		felic ium acr ium	i-es-ia-ium
	rzeczowniki. e-al-ar.		mar i animal i exemplar i	— — —		mar ia animal ia exemplar ia		mar ium animal ium exemplar ium	

Stopniowanie przymiotników.

I.	genetivus lub femininum	II. słod-szy	- sza	- sze	III. naj - słod - szy	
dulcis		dulc	ior	ius	dulc	ís simus
utilis		util	ior	ius	util	is simus
nobilis		nobil	ior	„	nobil	is simus
praestans	praestant-is	praestant	ior	„	praestant	is simus
vehemes	vehement-is	vehement	ior	„	vehement	is simus
atrox	atroc-is	atroc	ior	„	atroc	is simus
rapax	rapac-is	rapac	ior	„	rapac	is simus
felix	felic-is	felic	ior	„	felic	is simus
simplex	simplic-is	simplic	ior	„	simplic	is simus
altus		alt	ior	„	alt	is simus
clarus		clar	ior	„	clar	is simus
durus		dur	ior	„	dur	is simus
severus		sever	ior	„	sever	is simus
antiquus		antiqu	ior	„	antiqu	is simus
simil-is		simil	ior	„	sim	il limus
dissimil-is		dissimil	ior	„	dissim	il limus
facil-is		facil	ior	„	fac	il limus
difficil-is		difficil	ior	„	diffic	il limus
asper	ĕr-a	asper	ior	„	asp	ér rimus
miser	ĕr-a	miser	ior	„	mis	er rimus
liber	ĕr-a	liber	ior	„	lib	er rimus
celer	ĕr-is	celer	ior	„	cel	er rimus
vetus	ĕr-is	—	—	„	vet	er rimus
pulcher	chr-a	pulchr	ior	„	pulch	er rimus
saluber	br-is	salubr	ior	„	salub	er rimus
celeber	br-is	calebr	ior	„	celeb	er rimus
acer	cr-is	acr	ior	„	ac	er rimus
bonus		mel	ior	„	ópt	— imus
malus		pe	ior	„	péss	— imus
magnus		ma	ior	„	máx	— imus
parvus		min	or	us	min	— imus
multi		plures-plura-plurium			plúr	— imus

Stopniowanie przysłówków.

	piękny	pięknie	piękniej	naj-piękniej
-e	certus	cert-e		
	cupidus	cupid-e		
	iniustus	iniust-e		
	placidus	placid-e		
	planus	plan-e		
	severus	sever-e	sever-ius	sever-issime
	tardus	tard-e	-ius	-issime
	rectus	rect-e	-ius	-issime
	foedus	foed-e	-ius	-issime
	altus	alt-e	alt-ius	-issime
-iter	fortis	fort--iter	fort-ius	fort-issime
	gravis	grav-iter	grav-ius	-issime
	fidelis	fidel-iter	-ius	-issime
	brevis	brev-iter	-ius	-issime
	atrox-cis	atroc-iter	atroc-ius	c-issime
	felix-cis	filic-iter	felic-ius	c-issime
nt-er	vehemens	vehement - er	vehement-ius	vehement-issime
	diligens	diligent - er	nt-ius	-issime
	sapiens	sapient - er	nt-ius	-issime
	elegans	elegant - er	nt-ius	-issime
r-e	miser	miser-e	miser-ius	mis érrime
	liber	liber-e	liber-ius	lib errime
	pulcher	pulchr-e	pulchr-ius	pulch errime
er-iter	celer-eris	celer-iter	celer-ius	cel errime
r-ĭter	acer-cris	acr-ĭter	acr-ius	ac errime
	facilis	łatwo facil-e	facil-ius	fac-illime
	bonus	dobrze ben-e	mel-ius	opt - ime
	malus	źle mal-e	pe-ius	pess - ime
		nie wiele non multum*)	mniej minus	min- ime
		bardzo magnopere	bardziej magis	max- ime
		wiele multum	więcej plus	plur- imum

*) Zapoznanie ucznia z przysł. nieprawidłowymi zależy od przykładów zawartych w ćwiczeniach, można ich uczyć jako słówek.

7. Liczebniki.

Nauka znaczeń.

Uczyć ich trzeba częściowo w szkole już przy deklinacyi. Z odpowiednich połączeń odgadną uczniowie znaczenie wielu liczebników, zwłaszcza że nie jeden ma oparcie w pols. lub niemieckim języku, np. unus - unia, primus - znany w handlu lub z prima Aprilis; duo - **dwo**jaki - dwa; tres - trzy; quattuor łatwe, bo szczególne, quarta - kwarta, kwadrans; quinque - fünf, quinta - kwinta; sex - sechs - sześć; septe**m** - Septe**m**ber - sied**m**; **o**cto - Oktober - **o**śm - oktawa; novem - November - nowenna; decem - December, decimus - decymalna (waga); centum - cent, centimetr, pro - cent; mille - milimetr.

du(o de)cim
tu — zin
Du — tzend

Nauka form.

Które liczebniki polskie się odmieniają? Czy są nieodmienne? Jakie są osobne właściwości ich odmiany? Zbadamy teraz łać. liczeb.! (cel). Przy unus - una spotykamy się z nową formą 2 sg. i 3 sg. Co przypomina unius? altius; czem się różni? Jakie to więc przypadki īus, ĭus?

Dativus un**i** oprzeć o reg - **i**; co znaczy dulci? słodkiemu, słodkiej; co znaczy un**i**?

Myli się forma du**o** (bella), ale duobus utrwala się łatwo w pamięci, bo szczególne. Jak odmienia się dalej unus - a? du**o**-duae - du**o**? według jakiej dekl.? Który przypadek według III.? jaka wtedy końcówka we wsz. 5. dekl.? w 3. sg. - i, w 3. pl.- bus. Tłómacz = 2 ludzi, 2 miasta. Jak się odmienia tres - tria? Które potem liczebniki nie odmieniają się, które się odmieniają? Jak odmienia się ducenti? jak boni; tj.? jak przymiotnik; jak odmienia się w polskiem „pierwszy“? Dlaczego duo, tres . . ducenti . . nie mają liczby pojedynczej?

Porównując połączenia (1, 2, 3, 4, 5 . . . koni) z łacińskiemi spostrzegają uczniowie, że w łacinie mówi się aż do mille tj. 1000 razy taksamo jak w polskiem tylko w połączeniach: 1, 2, 3, 4, konie. W jakim przypadku stanie rzeczownik z liczebnikiem, jeśli jest podmiotem, przedmiotem, dopełniaczem? czy też w 1 pl.?

itd. Tłómacz: a) 5. **chłopców** jest=? ilu jest, jeden- czy więcej? więc jest=? sunt. Kto jest? 5 chłopców, podmiot, 1 pl. = pueri. b) widzę 6 **chłopców** =? książki 7 **chłopców** itd.; ile razy mamy w tych zdaniach **chłopców?** czy w każdem zdaniu jest to słowo tą samą częścią zdania? Bez takich ćwiczeń uczeń zszedłby na bezdroża, nie nauczyłby się myśleć logicznie, zastanawiać się nad stosunkami gramatycznymi.

Formy podobne i odmienne muszą się często zderzać z sobą, aby je sobie mógł uczeń uświadomić. Trzeba więc liczebniki różnie z sobą łączyć, główne z porządkowymi, dziesiątki z setkami; np.

a) jeden, jedenaście, ... sto;

dwa, dwanaście, dwadzieścia, dwieście itd.

b) 10, 20, 30 . ., *c*) 100, 200 . . , *d*) dziesięć, dziesiąty, lub *e*) dwanaście, dwadzieścia . . , dwunasty, dwudziesty . . itd itd.

f) przetłómaczyć liczby napisane na tablicy, lub podane raz po polsku, raz po łacinie, z rzeczownikiem lub bez niego i t. p.

Wpaść musi w oko i w ucho **i** od 11—17, **a** w środku i na końcu od 30 - 90, **in** lub **n** od 400—900.

Gdzie decem, decim? septe**m**-septe**n**-sept**in**? Dlaczego zmiana **m** w **n**? co łatwiej wymówić w 17? gdzie ginti-ginta? centi-genti? cesimus-gesimus-tesimus? Jak zmienia się duo? vi-du; czy nie słyszysz vi- w polskim liczebniku d**wie**? Jak zmienia się tres? tri-tre; quattuor? quadra-quadrin i t. p. Dla uzmysłowienia potrzebny jest odpowiedni przegląd.

Liczebniki.

unus-a-um	un-decim						centum
duo-ae-o	duo-decim	vi	—	ginti	du	—	centi-ae-a
tres, tria	tre-decim	tri	—	ginta	tre	—	centi „ „
quattuor	quattuor-decim	quadr	a	ginta	quadr	in	genti „ „
quinque	quin-decim	quinqu	a	ginta	qu	in	genti „ „
sex	se-decim	sex	a	ginta	ses	—	centi „ „
septem	septen-decim	septu	a	ginta	sept	in	genti „ „
octo	**duo-de**-viginti	octo	—	ginta	oct	in	genti „ „
novem	**un-de**-viginti	non	a	ginta	no	n	genti „ „
decem							mille „ „

primus	un-decimus						cen	tesimus
secundus	duo-decimus	vi	—	cesimus	du	—	cen	tesimus
tertius	tertius decimus	tri	—	cesimus	tre	—	cen	tesimus
quartus	quartus decimus	quadr	a	gesimus	quadr	in	gen	tesimus
quintus	quintus decimus	quinqu	a	gesimus	qu	in	gen	tesimus
sextus	sextus decimus	sex	a	gesimus	ses	—	cen	tesimus
septimus	septimus decimus	septu	a	gesimus	sept	in	gen	tesimus
octavus	**duo-de**-vicesimus	octo	—	gesimus	oct	in	gen	tesimus
nonus	**un-de**-vicesimus	non	a	gesimus	no	n	gen	tesimus
decimus							mil	lesimus

8. Zaimki.

Mnóstwo właściwości odmiany łacińskich zaimków i nieuświadomiona jeszcze uczniom znajomość polskich zaimków nastręcza nauce wiele trudności wymaga wiele namysłu, jak ją ułatwić i pogłębić. Przedewszystkiem trzeba wyćwiczyć i uświadomić polskie formy zaimkowe. Czas na to poświęczony nie będzie stracony dła łaciny, bo uczeń nieraz nie przeczuwa np. co to jest **mi**; jakże więc mógłby tłomaczyć? Uwydatnić następnie trzeba różnicę między zaimkami osobowymi, dzierżawczymi, wskazującymi, względnymi itd., albo naraz, albo częściowo przed odpowiednimi łacińskimi

Zaimki osobowe i zwrotne

Aby wyjaśnić, co to jest I., II., III. osoba, zapytam, ile jest osób w zdaniu: ja mówię ci o nim? 3; które? 1) ja, 2) ty, 3) on. Kto mówi? **ja**; kto słyszy te słowa? **ty**: kto jest przedmiotem naszej rozmowy? **on**. Jaką więc osobą jestem ja? tą która mówi;

Tak stwierdzamy, że osobą:

I. nazywamy osobę mówiącą, pytającą, (osobę **która** mówi),
II. „ „ zagadniętą, zapytaną, („ **do** której się „),
III. „ „ omawianą („ **o** „ „ „).

Formy zaimków osobowych podawane przez uczniów piszę na tablicy, zostawiając miejsce na łacińskie. Ze zdań łać., w których są trzy osoby słowa sum lub innego czasownika, wyprowadzamy indukcyjnie łacińskie formy odpowiadające polskim. Wzór łaciński rośnie w oczach uczniów. Wyszukawszy jedne formy odgadują inne. dopisują i równocześnie przez to poznają formy te same w innych przyp. Mamy już np.:

1.			nōs	
2.				
3.				
4. mē	tē	sē	nōs	vōs
6. mē				vōbis
	tēcum			

Inne formy potrafią już chłopcy odgadnąć na następujące pytania:

a) jeśli 4 sg. = 6 sg. (me), jaki byłby 6 sg. od **te**, i **se**, gdyby tam to przyp. były również równe?

b) jeśli vos - vobis, jak utworzysz 6 pl. od **nos**?
c) „ 4 pl. = 1 pl. (nos), jaki będzie 1 pl. od vos?
d) jakiemu przypadkowi równa się zawsze 6 pl.? utwórz więc 3 pl. od nos, vos?
e) jeśli z tobą = tecum, jak powiesz = ze mną, z sobą, z nami, z wami?

Nie wiele już wtedy pozostaje form do wyszukania. Wśród nich jeszcze niektóre potrafią wywnioskować. Np. znalazłszy tibi utworzą sibi. Co mają wspólnego formy: to**bie**, so**bie**, ti**bi**, si**bi**, no**bis**, vo**bis**? czem się rożnią tibi no**bis**? czy znasz 3 sg. zakończony na **i**, 3 pl. na **is**? Jaka końcówka odpowiada końcówce bis? ibus.

Mając już nostri nostrum vestri utworzą vestrum, według tu**i** utworzą su**i** a dla mei odgadną przynajmniej końcówką **i** (jak nostri - vestri), a jest gdzie w deklinacyi **i** w gen.? Aby ułatwić zrozumienie nostri nostrum, przedkładam zdania do rozważenia: nie znasz **nas** (wszystkich)? kto **z nas** (= 1 nas)? Szukamy jeszcze podpory pamięciowej dla niektórych form; są to podobne albo końcówki albo początkowe litery. Jeśli znajdą się uczniowie znający wyraz **ego**-ista, wyjaśniam go; porównujemy:

ego	**tu**	**me**	te	**se**	**nos**	**vos**	**mi**hi	tibi	**tibi** **sibi**
ego-ista,	du **ty**	**mię**	cię	**się**	**nas**	**was**	**mi**	ci	**tobie** **sobie**.

W pamięci jednak utkwią te formy dopiero wtedy, gdy uczniowie ujrzą je w wielu zdaniach i sami je umieszczą w wielu połączeniach z czasownikami; np. tu laudas me itp.

Uczniowi zaciekawionemu, dlaczego niema, lub jak jest plur. od sibi, każę utworzyć go w pols.? ufam sobie, ufamy = ?

Się umie uczeń tłómaczyć w niemieckich połączeniach (ich freue mich itd.); na tem można się oprzeć, (laudo me, laudas te..). Czy jest więc zaimek zwrotny **się** w łacinie?

Z. dzierżawcze. 2 sg. i 2 pl. zaimków osobowych — najrzadszy — daje możność nawiązania do zaimków dzierżawczych,

2 sg.	**m**ei	**t**ui	**s**ui	2 pl.	**n**ostri	**v**estri	uczeń wytłómaczy, dlaczego nost**er**.
	meus	**t**uus	**s**uus		**n**oster	**v**ester	
	mój	**t**wój	**s**wój		**n**asz	**w**asz	

Łączymy: omnia mea mecum porto itd.

Z. wskazujące, pytajne, względne itd.

Do zrozumienia bogactwa końcówek 1 sg. zaimków przygotuje porównanie polskich zaimków;

masc.	fem.	neutr.
1) który	a	1) — e
2) ów	a	2) o
3) sam	a	o
tensam	a	o
4) on	a	o
ten	a	o
5) kto	—	co
6) nikt	—	3) nic

W którym rodzaju najwięcej różnych końcówek? najmniej? Który zaimek ma zakończenia przym. y-a-e? W jakich częściach mowy spotykamy inne zakończenia zaimków polskich? w rzecz.; np? ów - rów, sam - tram, on - dzwon, ten-len, nikt - wikt, to-dłuto, itp. czyli — o zaimki mają w 1 sg. zakończenia przymiotników i rzeczowników.

Porównując (w miarę przyrostu materyału) końcówki zaimków łać., znajdujemy, 1) że również masculina i neutra mają najwięcej różnych końcówek, najmniej feminina, 2) że również te końcówki przypominają końcówki rzecz. i przym. łać., niektóre tylko są nowe i charakterystyczne, np.

sol**us**	a	**um**
ips**e**	a	**um**
il**le**	a	illu**d**
ist**e**	a	istu**d**
qu**is**	—	qui**d**
is	a	**id**
i - dem	a	i - dem
qu**i**	quae	quo**d**
hi - c	hae - c	ho**c**
nem**o**		

Właściwości 1 sg. i podpory.

Co przypomina **us**? hortus, magnus,
" " **e**? mare, pole,
które; w jakim rodzaju w pols. **e**? w neutr. (które); w jakim w łacinie? w masc. (ipse).
Co przypomina **is**? civi**s**,
" " **o**? hom**o**, kt**o**,

Co przypomina **i**? horti; z jaką róznicą? qui 1 sg., horti 1 pl. *)
" " quae? silvae; " " 1) " 2) "
" " **u** w **um**, **ud**? bellum, robur, corpus; rodzaj? rownież **n**.
o w neutr. (quo - d, ho - c) rownież znajdzie oparcie.
w wyrazach (**co**, to)

Mimo tej różnorodności końcówek formy te utkwią w pamięci najsilniej, bo są pierwsze; pierwsze zaś najlepiej się w pamięć wdrażają; w niektórych tylko okaże uczeń niepewność. Analogie

*) jeden z uczniów rozweselił kolegów spostrzeżeniem, iż 1 sg. **hic** nie jest mu bardzo dziwny, bo i w pols. jest rzeczownik z takiem zakończeniem w 1 sg.; jaki? (pytam), kwi**k**!

powyższe mają na celu rzucić tylko jak najsilniejsze światło na nie w chwili poznania, wyżłobić w pamięci jak najgłębszą rysę, odjąć tym dziwnym zrazu końcówkom cechę obcą, zainteresować.

Podpory dla innych przypadków.

Prócz charakterystycznego dla neutr **d, c**, są jeszcze charakterystyczne końcówki 2 sg. i 3 sg. itd.

a) **2 sg - ius** jest szczególny, więc łatwy; ma oparcie w un**ius.** Formy gen. wspierają się wzajem tak silnie, że pod wpływem analogii ill**ius** waha się uczeń przy **e** - ius, **hu** - ius, **cu** - ius; wszędzie użyć chce **ius**; tak powstanie fałszywy gen. (np. hius). Trzeba tu przeciwdziałać.

b) **3 sg. = i**; p. wyjścia uni. Oparcie: **jej = ei**; różnica? ei = jeszcze je**mu**; Trudność sprawia również **cu** - i, **hu** - ic; te 2 formy oprzeć trzeba o podobne zjawisko w gen. (**cu**-ius), powtóre o 3 sg. sens**ui**. *)

c Podobnie jak **ci** kończą się: h**i** e**i** ill**i** ist**i** qu**i** puer**i**
" " **te** " " { h**ae** e**ae** ill**ae** ist**ae** qu**ae** femin**ae**
hae-c qu**ae** bella

d) Porównanie odmiany qu**i** = **który** da również silną podporę i wyjaśni to dziwne zjawisko, iż 1 sg. = 1 pl., obie formy kończą się bowiem na **i**, jak w polskiem na **y**; różnica?

1 sg. któr**y** = qu**i** discipulus	któr**e** qu**ae** silv**ae**	**ale**
1 pl. którz**y** = qu**i** discipuli	któr**e** qu**ae** bella	która = quae

e) F o r m y p o d o b n e wymagają następujących ćwiczeń częstszych:

1) **masc.** 1 sg. = qui hi - c amicus | **fem.** 1 sg. quae hae - c rosa
" 1 pl. = qui hi amici | " 1 pl. quae hae rosae

2) fem 1 sg. = quae rosa hae - c corona
neutr. 1 pl. = quae genera hae - c animalia
fem. 1 pl. = quae herbae hae insulae

3) masc. fem. neutr. 3 sg. = ipsi illi isti ei. **ale cu** i, **hu** - ic amico
masc. — — 1 pl. = ipsi illi isti ei. " qu**i** h**i** amici

---

*) Jeden z uczniów zgłasza się z radością, że sobie wymyślił inną podporę; jaką? pytam z ciekawością; cui = któremu, której; cóż z tego? masc. kończy się na u, fem. na i, łacińskie zaś słowo cu - i ma te 2 końcówki i te 2 znaczenia. Jakąż stąd będziesz miał korzyść? pamiętam lepiej łacińską formę i rozumiem jej 2 znaczenia. Czyby odebrać mu tę radość?

4) fem. 1 sg. = illă eă eădem ipsă quae haec fabulă
neutr. 1 pl. = illă eă eădem ipsă quae haec corporă
fem. 6 sg. = illā eā eādem ipsā quā hāc hōrā

f) Starannie uczę odróżniać zaimek hae haec, który w całym sg. ma **c**, z wyjątkiem 2 sg., w zamiam za co otrzymuje **c** w 1 pl. neutr. (hu - ius temporis, haec tempora).

Zapobiedz trzeba wzajemnemu oddziaływaniu na siebie form quibus-his; pod wpływem jednej utworzy uczeń hibus, pod wpływom drugiej quis w 3 plur. Częściej więc musi się je zastosowywać i zapamiętać, że według civis-civem-civibus jest tylko **is**, qu**is**? qu**em**. qu**ibus**. Trudne też jest neutrum w połączeniu **eum** eam **id**, bo dotąd spotykał uczeń w 4 sg. neutr. = masc. (bonum-am-um); łatwiej mu powiedzieć qu**em** quam qu**od**, bo przy przym. III. dekl. przywykł już do innego neutrum (fortem-forte). Te 2 zaimki is qui trzeba dużo ćwiczyć! W parze z temi ćwiczeniami idzie nauka znaczeń zaimków, aby wpoić różnicę ipse - solus, ille - iste - hic, quis - qui, quid - quod, kto? - ten kto; co? — to co; (id quod = ea quae). Zaimki zakończone na - **dam** usunąć lepiej na razie, aby uczeń nie wyobraził sobie, że jak quem - quam. tak do - **dem** jest może fem. = **dam**.

Wobec tylu trudności, jakie napotyka chłopczyna, koniecznością jest postępowanie bardzo oględne, aby przedstawić od-odmianę zaimków nie jako chaos dowolnych form, lecz jako rzeczywistą deklinacyę. Muszę więc uwidocznić przewagę form prawidłowej odmiany, aby ulżyć pamięci i nie przerazić ogromem trudności. Wychodzę więc od zaimków najprawidłowszych i tak stopniowo zapoznaję ucznia z odrębnemi właściwościami zaimków.

Metoda. Droga naturalna prowadzi od rzeczy najłatwiejszych stopniowo do trudniejszych.

I. Nasamprzód ukazałem oczom ucznia **solus totus nullus ullus**, aby w oparciu o znane już formy **unius uni** wpoić końcówkę zaimkową 2. 3. sg. na 3 rodzaje:

ius - ius - ius, **i - i - i**, (w różnych połącz.).

Z nullus łączy się **nemo, nihil**. O tyle już utatwi się nauka innych zaimków, przy których zwrócą wtedy całą już uwagę na inne znamiona. Na osobnej stronie już to jako ćwiczenie szkolne już to jako domowe zbierają uczniowie osobno formy prawidłowe,

osobno formy nieprawidłowe, aby zobaczyli przewagę jednych a potem zwrócili uwagę tylko na znamiona charakterystyczne drugich, przyczem pamięć lokalna odda również cenne usługi.

II. Z kolei przechodzimy do **ipse**; p. wyjścia jakikolwiek przydadek. Stwierdziwszy końcówkę tę samę co w I. lub II. dekl. odtwarzamy wspólnie całą odmianę. Wszyscy ucieszeni spostrzeżeniem, że wszystkie formy prawidłowe.

Pytam o różne przypadki różnych rodzajów w różnym porządku i wpisuje formę w odpowiedniem miejscu. Powoli powstaje cały wzór. Chłopcy odgadują nawet formę 2. 3 sg., znajdują ją z radością w ustępie łać. Oko ich i uwaga koncentruje się w końcu na 1 sg. masc., gdzie wciąż jeszcze widzą pustkę. Wtedy podaną już lub wyszukaną w Ćwicz. formę ipse spamiętają trwalej, poznają nową końcówkę **e** zaimkową, wpiszą ją w przegląd ciekawszych form zaimkowych. Ile ma nowych końcówek ipse (nie licząc już 2. 3 sg.)? jednę; jaką? gdzie?

III. P. wyjścia przy następnych **ille** - **iste** będzie również jedna forma, ale plur., np. illi (homines). Na jej podstawie rekonstruujemy całe plur. Chłopcy wołają, że zaimki łatwe.

Powiedzcie no, kiedy takie łatwe, czem jest magna?

1 sg. fem. i 1 pl. neutr.; jeśli więc 1 pl. neutr. = illa (bella), 1 sg. fem.? = illa (herba).

Jakiemu więc przyp. = 1 plur. neutr.? 1 sg. fom.

„ „ = 1 sg. fem. ? 1 pl. neutr.

Pamiętajcież! pamiętamy, wołają dręczeni ciekawością, *) co też będzie jeszcze w 3 miejscach w których widzą próżnię. Miejsca te przebiegają okiem, zapamiętują sobie (1 sg. m., 1. sg. n.), i na pytanie, jakbyście powiedzieli w 1 sg. m., gdyby ta forma = ipse? ille! zawoła wielu i już pamiętają, gdzie są podobne 3 formy ostatnie. Wreszcie albo znajdują w książce w zdaniu albo im podaję 1 sg. n. illud. Ciekawie patrzą jeszcze na tablicę. Czegoż chcecie jeszcze? 4 sg.! Co? nie macie go? a jaki to rodzaj? jest! jest! illud! wołają, nie odpowiadając już na pytanie, bo odpowiedź już przetrawili tymczasem.

---

*) zarazem przygotowani już na zrozumienie podobnych form zaimka 1) quae - quae, 2) haec - haec (bestia - maria). O ile podobne są połączenia drzewo które, drzewa które?

Ileż więc form charakterystycznych ma ille? 2; które? czemu nie 3? (bo illud-illud). Ile nowych form? jedna. Która? ill**ud** ist**ud**. Co więc mają zaimki niektóre w 1 sg. n.? ud? co na końcu? **d**; a znacie jaki rzecz. nijaki na **ut**? caput? co na końcu? **t**; jaką więc literą kończy się rzeczownik? jaką przym.? Wymień wszystkie nowe formy zaimkowe? ipse ille iste - illud istud.

IV. W podobny sposób postępuję przy **ĭs, quĭs**; zaimek pytajny znany już z licznych konstrukcyi i rozmówek będzie podporą dla is. Jakie formy nowe? 1) is quis, 2) id quid, 3) quem?

jakie więc końcówki mają masc. zaimków? **e**, **is**; które?
„ „ „ „ neutra „ ? **ud**. **id**; co tu się zmieniło? sgł. (u - i); co zostało niezmienne? spgł. (d).

V. **Idem** stanowi przejście od is quis do qui. Odmiana idem utrwala odmianę **is**, dlatego odmieniają chłopcy równocześnie, ea eadem itd. Konieczność zmiany **m** łatwo odgadną. Gdy utworzą eum-dem, odczują trudność wymowy. Jakby było łatwiej? eu**n**dem. Pamiętacie podobne zjawisko (w liczebnikach)? septe**n**decim. Przed jaką literą tu i tam? przed **d**! Jaki więc będzie 2 pl.? Czem różni się īdem od ĭs? 1 sg. masc. w ī-dem kończy się na **ī**; jak gdzie? jak w 1 pl. Ileż więc znasz już form 1 sg. masc.? 3! 1) ille... 2) is... 3) ī-dem. Czem się różni ī-dem od ĭ-dem? czy ze słuchu odróżnisz neutrum? A czem różni się 1 sg. fem. od 6 sg. fem.? éadem (avis) - eādem (ave).

VI. Wychodząc również od jakiego przyp. plur. np. quos itp. rekonstruujemy wspólnie wszystkie formy I. i II. dekl. od **qui**. Mamy już 1 pl. m. f. a z połączenia w zdaniu znajdujemy np. 1 pl. neutr. (q u a e). Mamy więc drugą podstawę do

1 sg. ? ? ----
2
3
4
6
1 pl. qui quae (quae)

dalszych wniosków. 1) 4 plur? 2) która forma w sg=1 pl. neutr? 1 sg. fem., więc? quae; 3) Jakiej więc formie =1 sg fem.? = a) 1 pl. neutr, b) 1 pl. fem., ile więc razy powtarza się quae w odmianie? 4 razy; gdzie? przykłady! 4) jeśliby i w masc. 1 pl. = 1 sg., (tak jak w fem.), to jak powinien brzmieć 1 sg?

Odmiana zaimków.

1. 4. sg. masc.	1. 4. sg. fem.	1. 4. sg. neutr.	1. 4. pl. masc.	1. 4. pl. fem.	1. 4. pl. neutr.	2. 3. sg.	2 pl.	6 sg.	3. 6 pl.
unus - um	a am	um				un ius un i		-ō -ā	
solus „	„ „	„				sol ius sol i		„ „	
totus „	„ „	„				tot ius tot i		„ „	
ullus „	„ „	„				ull ius ull i		„ „	
ipse „	ipsa „	„	ipsi - os	ipsae-as	ipsa	ips ius ips i	ipsōrum-ārum	„ „	ipsis
ille „	illa „	**illud**	illi „	illae- „	illa	ill ius ill i	orum- „	„ „	illis
iste „	ista „	**istud**	isti „	istae- „	ista	ist ius ist i	„ „	„ „	istis
quis? quem?	— —	**quid?**	— —	—	—	**cu**-ius **cu**-i	„ „	quo -	—
is eum	ea eam	**id**	ei =	eae „	ea	ē-ius ĕ-i	eorum „	eo ea	eis
qui quem	**quae** quam	**quod**	qui =	quae „	**quae**	**cu**-ius **cu**-i	quorum „	quo qua	**quibus**
hi-c **hun-c**	**hae-c** **han-c**	**ho-c**	hi =	hae „	**hae-c**	**hu**-ius **hu-ic**	horum „	hoc hac	his
ĭ-dem eun-dem	eă-dem ean-dem	**ĭ-dem**	ei-dem eōs-dem	eae- dem eās-dem	eă-dem	e-ius - dem ei dem	eorún - dem eorún - dem	eōdem eādem	eis dem
nemo neminem		nihil				**nullius nemini nullius rei, nulli rei**		**nullo mulla re**	

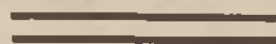
Formy odrębne (nie według dekl. I. II.)

ipse — —	**ille - illud**	**iste - istud**	**is - id**	**quis? quid?**	**i-dem — ĭ-dem**	**qui quae quod**	**hic haec hoc**	—	
ipsius	illius	istius	eius	**cu** - ius	eiusdem	**cu**-ius	**hu**-ius	nullius	nullius rei
ipsi	illi	isti	ei	**cu** - i	ei-dem	**cu**-i	**hu-ic**	—	nulli rei
— — —	— **— illud**	— **— istud**	— — **id**	**quem quid**	**eun**-dem, **ean**-dem, **i-dem**	**quem** — **quod**	**hunc hanc hoc**	—	—
— — —	— — —	— — —	— — —	—	— — —	— —	ho-c ha-c ho-c	nullo	nulla re
—	—	—	—	—	— — —	— — **quae**	— — **haec**		
—	—	—	—	—	eorún-dem, earún - dem	— — —	— — —		
—	—	—	—	—	—	**quibus**			
—	—	—	—	—	— — —	— — **quae**	— — **haec**		

qui! Na jaką sgł. kończy się ta forma? na **i**. Znasz podobną? idem. 5) 4 sg. od quis? jak tu być może? również quem; według jakiej dekl.? jakbyś utworzył 3 pl. od tego samego zaimka według III. dekl.? Czy już mamy wszystko? Jeszcze brak 1. 4 sg. neutr. Jeśli niema tej formy w zdaniach równocześnie tłómaczonych, podaję quŏd i każę porównać z innemi neutrami.

VII.) Zamknie naukę zaimków odmiana **hic**, odtworzona przez uczniów również bez gramatyki. Postępowanie podobne. P. wyjścia pluralis (hos np.). Następnie z haec (neutr.) wnosimy, że 1 sg. fem. = haec; dlaczego? Z porównania hae-haec wnioskujemy, że podobnie będzie hī-hīc i przypominamy, że taksamo qui ma a) 1 sg. m. = 1 pl. m., b) 1 sg. f. = 1 pl. f. Zestawiając hi**c** equus, hae**c** ovis, przypuszczamy, że może w sg. do każdej końcówki dodaje się **c**. Utworzymy więc już łatwo 4 sg. hun-c, han-c; 6 sg. ho-c, ha-c. A jeśliby neutrum miało sgł. **o** jak quod, jakąbyś utworzył formę, pamiętając, że w sg. jest wszędzie **c**? ho-c. Czy jest już taka forma? 6 sg.; więc np.? hoc bellum, hoc bello.

Uczeń wnioskując w ten sposób uczy się odrazu zestawiać podobieństwa i różnice; choć prowadzony, czuje, że te formy to jego dzieło; widząc, że sprostał zadaniu, nabiera ufności w siebie i ochoty do nauki interesującej bardziej niż mechaniczne kucie i praca tylko pamięciowa. Niezrażony — pożąda znów nowości z wiarą w swe siły, po dokonaniu przeglądu interesujących go zdobyczy.



Druga część rozprawy będzie umieszczona w Sprawozdaniu na rok 1911/12.

Zawiera: *a*) naukę konjugacyi, *b*) wyćwiczenie form i przekładu — ustne i piśmienne, *c*) obliczenie zysku, *d*) treść, *e*) dzieło pomocnicze.

CZĘŚC URZĘDOWA.

Część urzędowa.

1. Grono nauczycielskie.

1. Doroziński Jan, dyrektor, członek Rady miejskiej i miejscowej rady szkolnej okręgowej, uczył propedeutyki filozofii w klasie VII i VIII, tygodniowo godzin 4.
2. Beer Alfred, profesor, zawiadowca zbiorów rysunkowych, uczył rysunków w kl. Ia+b, IIa+b, IIIa+b i IVa+b, tygodniowo godzin 16.
3. Bereżyński Kazimierz, Dr. fil. z. n., gospodarz kl. IIa w II. półroczu uczył od 1. lutego 1911 jęz. polskiego w kl. IIa, IIIa+b i jęz. łac. w kl. IIa, tygodniowo godzin 16.
4. Cież Józef, nauczyciel, zawiadowca gabinetu archeologicznego, gospodarz kl. VIII, uczył w I. półr. jęz. łac. w klasie Ib i VIII i jęz. greck. w kl. Va, tygodniowo godzin 16, w II. półr., nadto jęz. łac. w kl. Va, tygodniowo godzin 22.
5. Dydek Wojciech, z. n., gospodarz kl. Ib, uczył jęz. niem. w kl. Ib, IVa+b i Vb, tygodniowo godzin 17.
6. Fic Piotr, profesor w randze VII, nadzorował klasy na filii — uczył jęz. łac.w kl. VIb, jęz. greck. w kl. Vb i VIa, tygodniowo godzin 16.
7. Ks. Fijałek Jakób, pomocnik katechety, uczył religii w kl. Ia+b IIb, Va+b, tygodniowo godzin 10.
8. Gawor Henryk, profesor w randze VIII, prefekt bursy gimnazyalnej, zawiadowca biblioteki nauczy-

cielskiej, uczył w I. półr. jęz. łac. w kl. Ia, języka greck. w kl. IIIa i VII, tygodniowo godzin 15, w II. półr. nadto jęz. greckiego w kl. IIIb, tygodniowo godzin 20.

9. Gebhardt Jan, profesor, gospodarz kl. VIb, uczył historyi w kl. IVa, VIa+b, i VIII, geografii w klasie IVa+b, VIa+b, tygodniowo godzin 19.

10. Ginalski Władysław, z. n., bawił przez cały rok na urlopie.

11. Gołuszka Ludwik, z. n., uczył do 1. listopada 1910 jęz. łac. w kl. IIa, IVa+b, tygodniowo godzin 18. Od 1. listopada 1910 do końca roku szkolnego bawił na urlopie.

12. Hanke Fryderyk, nauczyciel, gospodarz kl. IIb, uczył w I. półr. jęz. niem. w kl. IIb, VIa+b, i VIII, w II. półr. nadto jęz. greck. w kl IVb, tygodniowo godzin w I. półr. 16, w II. półr. 20.

13. Hubert Stanisław, profesor w randze VIII., był przydzielony do filii gimnazyum IV. we Lwowie.

14. Kamecki Cypryan, z. n., gospodarz kl. Ia, uczył historyi i geogr. w kl. Ia+b, IIa+b i IIIa; tygodniowo godzin 20.

15. Kamiński Adolf, egz. z. n., gospodarz kl. IIIb, uczył w I. półroczu jęz. pol. w klasie IIa+b, jęz. niem. w kl. IIIb i matem. w IIIb i IVb, tygodniowo godzin 18. W II. półr. jęz. niem. w kl. IIIb, mat. w Ib, IIIb i IVb, fizyki w klasie IVa+b, tygodniowo godzin 19.

16. Ks. Dr. Karaś Zygmunt, profesor w randze VIII, odznaczony exposit. canonicali, uczył religii w kl. IIa, IIIa, IVa+b, VIa+b, i VIII. i odczytywał 2 egzorty, tygodniowo 18 godzin i 2 egzorty.

17. Kiliński Władysław, z. n. uczył od 1. listopada 1910 do 31. stycznia 1911 jęz. łac., w IIa, IVa+b, tygodniowo godzin 18.

18. Klima Teofil, profesor, członek Rady miejskiej, zawiadowca zbiorów geograficznych, gospodarz kl. Va, uczył hist. w kl. IIIb, IVb, Va+b, VII, geogr. w VIIIb, Va+b, tygodniowo godzin 17.

19. Konopek Mieczysław, z. n., w I. półr. gospodarz kl. IIIa, uczył w I. półroczu jęz. łac. w kl. IIIa, jęz. pol. w kl. Va+b, VIa+b, tygodniowo godzin 18. W II. półr. uczył jęz. polsk. w kl. Va, VIa+b, tygodniowo godzin 9.
20. Lang Maryan, profesor, bawił przez cały rok na urlopie.
21. Ks. Macheta Władysław, profesor w randze VIII., członek rady miejskiej, zawiadowca biblioteki uczniów. uczył jęz. polskiego w klasie Ia + b, IVa, VII, i VIII., tygodniowo godzin 15.
22. Matus Wojciech, z. n., w półr. I. gosp. kl. IVb, uczył jęz. łać. w Va, jęz. greck. w IIIb, tygodniowo godzin 19. W półr. II. bawił na urlopie.
23. Matuszewski Stanisław, profesor, bawił przez cały rok na urlopie.
24. Merta Stanisław, nauczyciel, gosp. kl. VII., kierownik orkiestry uczniów gimnazyalnych, uczył jęz. łac. w IIb, jęz. niem. w IIIa, Va. i VIII., tygodniowo godzin 18.
25. Niespodziański Tadeusz, profesor, gospodarz klasy VIa, uczył w I. półr. jęz. łac. w VIa i VII, jęz. greck. w VIII., tygodniowo godzin 16. W II. półr. nadto jęz. greck. w IVa, tyg. godzin 20.
26. Pollner Jan, profesor pomocnik Dyrektora, zawiadowca gabinetu fizykalnego, uczył kaligr. w kl. Ia + b, mat. w kl IVa, VIa + b, VIII, fizyki w kł. VIII., tygodniowo godzin 17.
27. Piątkiewicz Bronisław, nauczyciel, w II. półr. gospodarz kl. IIIa, uczył mat. w IIIa, Va + b, VII, fizyki w IIIa i VII., tygodniowo godzin 17.
28. Rembacz Stanisław, profesor w randze VIII., gospodarz kl. Vb, uczył jęz. łac. w IIIb, Vb, jęz. greck. w VIb, tygodniowo godzin 17.
29. Stokłosa Jan, egz. z. n., zawiadowca gabinetu przyrodniczego, uczył w I. półr. hist. nat. w kl. IIa + b, Va + b, fizyki w kl. IIIa + b, matem. w kl. Ia + b, tygodniowo godzin 20. W II. półr. uczył hist. nat. w kl. Ia + b, IIa + b, Va + b, fizyki w IIIb. matem. w Ia, tygodniowo godzin 19.

30. Tyralik Franciszek, z. n., pospodarz klasy IVa, uczył w II. półr. jęz. łac. w kl. IIIa, IVa + b, tygodniowo godzin 18.
31. Vogel Paweł, egz. z. n., uczył w I. półr. hist. nat. w kl. Ia + b. VIa + b, fizyki w kl. IVa + b, matem. w kl. IIa + b. tygod. godzin 20. W II. półr. uczył hist. nat. w kl. IIa + b, matem. w kl. IIa + b, tygodniowo godzin 10.
32. Żakulski Ludwik, egz. z. n., w I. półr. gosp. kl. Ia, IIa, uczył jęz. niem. w kl. IIa, jęz. polsk. w kl. IIIa + b, i IVb, tygodniowo godzin 18. W II. półr. gospodarz kl. IVb, uczył jęz. niem. w kl. Ia, IIa, jęz. polsk. w IIb, IVb i Vb. tygod. godzin 19.

Reiter Chaim, nauczyciel 6 klasowej szkoły ludowej, udzielał religii mojżeszowej w 6 oddziałach, tygodniowo godzin 6.

---

2. Nauczyciele przedmiotów nadobowiązkowych.

1. Beer Alfred (j. w.), udzielał nauki rysunków uczniom klas wyższych w 2 oddziałach, 4 godzinach tygodniowo, oraz geometryi wykreślnej w 2 oddziałach, 4 godzinach tygodniowo.
2. Gebhardt Jan, (j. w.), uczył dziejów ojczystych w kl. IVa, VIa i VIb, tygodniowo godzin 3.
3. Kamecki Cypryan, (j. w.), uczył dziejów ojczystych w kl. IIIa. tygodniowo godz 1.
4. Klima Teofil (j. w.),uczył dziejów ojczystych w kl. IIIb, IVb i VII., tygodniowo godzin 3.
5. Niewidowski Jan, organista przy kościele parafialnym, uczył śpiewu w 2 oddziałach, tygod. godzin 4.
6. Towarzystwo gimnastyczne „Sokół“ (nauczyciel Kazimierz Usiekniewicz) udzielało gimnastyki w 8 oddziałach, tygodniowo godzin 16.

3. Lektura z języków klasycznych.

a) Język łaciński.

KLASA IIIa. Lektura szkolna: Q. Curtii Rufi: Historiarum Alexandri Magni Macedonis lib. III i IV (Cap. 20 - 32).

KLASA IIIb. Lektura szkolna: Cornelius Nepos: Aristides, Cyrus, Miltiades, Themistocles, Epaminondas, Pelopidas, Hannibal.

Lektura domowa: Alcibiades, Iphicrates, Conon, Hamilcar, Datames, Timoteus, Phocion, Thrasybulus.

KLASA IVa+b. Lektura szkolna: Caesaris Belli Gallici Lib. I (Cap. 1 35); lib. II i lib. VII (Cap. 1—50).

Lektura domowa: Liber I, 35—54 i lib. VI.

KLASA Va. Caesar: Comment. de bello Gallico III. IV. 1—15. Ovidius: Metamorph. I. 1—415. II. 1—332. Fasti I. 709—722; II. 639—684. Tristia IV. 10; Livius I. 1—30, III. 26—29, 33—35 XXVI. 9.

Lektura domowa: Livius II. (wszyscy uczniowie). Ovidius Metamorph. VI. 146—312 (dwóch uczniów), VIII. 183—235 (4 uczniów), XI. 87—183 (3 uczniów), X. 1—77 (2 uczniów), VIII. 618—730, 743—878, XI. 474—784 (1 uczeń). Fasti: I. 1—26, 63—88, 465—586, 709—722. II. 83—118, 193—242, 475 - 512, 533—566, 617—710. III. 167—230, 523—674, 713—790, 809—834 (1 uczeń). Tristia I. 3, III. 12 (2 uczniów).

KLASA Vb. Ovidius: Metamor. I. 89—162, 163—261, 262—312, 313—415. II. 1—242, 251 - 332. VI. 146—312. Fasti II. 687—710. Trist. I. 3. Caesar: de bello gallico ks. IV. rozdz. 15. Livius I. 1—30. XXI. 10.

Lektura domowa: Fasti VI., VII., X. Metamor. V. VIII. Trist. III. Livius ks. V. I. 30 do końca, ks. II., III., XXI. 10 - 40.

KLASA VIa. Lektura szkolna. Sallustius: Wojna z Katyliną. Cycerona I. i II. mowa przeciw Katylinie. Wergilego Eneida ks. I. 1 209, II. 634 804, IV. 584—705, VI. 752—901, VIII. 608—731, IX. 176—502, X. 439—509. XI. 648 - 867.

Lektura domowa. Sallustiusz: Wojna z Jugurtą (3 uczniów), Wergilego I. i V. ekloga (10 uczniów).

KLASA VIb. Lektura szkolna. Sallustius: Spisek Katyliny. Cicero: I. mowa przeciw Katylinie. Vergilius: Eneidy I. ks.

KLASA VII. Lektura szkolna. Cycerona: Mowa za poetą Archiaszem; Leliusz o przyjaźni. Wergilego: Eneida ks. II. 1—369; IV. 1—295, IV. 1 - 295, VI. VIII. 608—731. XII. 614—952.

Lektura domowa. VII. ks. Eneidy (1 uczeń), IV. 295 do końca (1 uczeń), VIII. 184—305 (6 uczniów), po jednej mowie Cycerona (4 uczniów).

KLASA VIII. Lektura szkolna. Horacy: Sat. I. 1, 9, Epod. 6, 7, 16. Carm. I. 1, 3, 4, 6, 7, 9, 14, 18, 31, 34, 37. II. 2, 3, 13, 14. III. 1, 3, 5, 9, 13, 23, 30. IV. 2, 4, 7. Epist. I. 1, 19. II. 1. Tacyt: Ann. I. 1—15, 55—72. II. 41—43, 53 - 55, 69—83. IV. 1 - 9, 37 - 42, 57—59. XV. 38—45, 60—65.

b) Język grecki.

KLASA Va. Lektura szkolna. Aryana Anabasis I. 11—16. II. 3, 6—12, 14—25. III. 1—4, 16, 18—22. IV. 8—12. VI. 27. VII. 4, 24—30. Homera Ilias I., III.

Lektura domowa. Aryan Anabasis II. 3 (węzeł Gordyjski (4 uczniów). II. 21—24 (oblężenie Tyru) (2 uczniów). III. 8—15 (Bitwa pod Gaugamelą (11 uczniów). V. 8—19 (Walka z Porosem (2 uczni). Homera Ilias II. (1 uczeń), IV. (2 uczni), V. (1 uczeń), VII. (9 uczniów), VIII. (2 uczniów).

KLASA Vb. Lektura szkolna. Anabasis Aryana I cap. 13—16. II. cap. 3, II. 14. III. 1, 2, 3, 4, 8—15, 16—18. Iliada Homera ks. I. i IV.

Lektura domowa ks. VII. Iliady (6 uczniów).

KLASA VIa. Lektura szkolna, Homera Iliada ks. VI., VII., XIX., XXII. Herodota historya. I. 23, 24. VI. 1—12, 25 - 31. VI. 43 - 45, 94—120. VII. 219—238.

KLASA VIb. Lektura szkolna. Homera Iliada ks.

IV., V., VI., XVIII. Herodota ks. VII. 1—25, 33—37, 40, 41, 44—54, ks. VIII. 1—15, 40—64.

Lektura domowa. Iliady ks. XI., XII., XIX. i XXIV. Herodota ks. VII., 100—105, 131—144, 171—289, II. VI., IX.

KLASA VII. Lektura szkolna. Dem. Ol. I., III. Fil. III. Hom. Od I. (1—90)., V., VI., VII, IX., XVIII, XIX, XX.

KLASA VIII. Lektura szkolna. Plat. Apologia, Kriton i ostatnie rozdziały z Fedona. Sofokl. Ajas.

Lektura domowa: Sofokl. Antygona (1 uczeń), Plat. Eutyphron (2 ucz.), 2 ks. Homera (15 uczniów), 1 ks. Homera (4 uczniów).

4. Tematy wypracowań piśmiennych.

W języku polskim.

W Klasie Va.

1. W jaki sposób mógłbym w tym roku szkolnym rozwijać swe siły fizyczne, kształcić umysł, uszlachetniać duszę. (domowe). 2. Treść pieśni XVIII „Jerozolimy wyzwolonej“ (szkolne). 3. Kilka uwag o krajobrazie w Panu Tadeuszu. (Na podstawie nauki szkolnej) (szkolne). 4. Stepy Nebraski. (Według H. Sienkiewicza) (szkolne). 5. Tworzenie się pokładów soli (domowe). 6. Charakterystyka jednej postaci z dziejów greckich (domowe). 7. Główne znamiona sielanki i treść Pomarlicy (szkolne). 8. Kochanowskiego „Letni upał“, Asnyka „Słonko“ i Rydla „Jesienią“ jako wyrazy nastroju duszy tych poetów (szkolne). 9. Wiosna a młodość (szkolne). 10. O sposobach walki zwierząt z nieprzyjacielem (kilka przykładów) (domowe).

W klasie Vb.

1. Jesień — hojna dawczyni plonów (domowe). 2. Dyspozycya opisu bitwy pod Beresteczkiem Kubali

(szkolne). 3. Humor w Panu Tadeuszu. (Na podstawie nauki szkolnej) (szkolne). 4. Krótka charakterystyka Litawora, Rymwida i Grażyny (szkolne). 5. Woda jako czynnik geologiczny (domowe). 6. Charakterystyka jednego z bohaterów „Trylogii“ H. Sienkiewicza (dom). 7. Losy Haliny z „Wiesława“ (szk). 8. Tok myśli w wierszu Adama Asnyka p. t, „Echo kołyski“ (dom.) 9. Jakie wady wytyka Ign. Krasicki w satyrze: „Marnotrawstwo“? (szk.) 10. Podać główne myśli kazania Skargi: „O miłości ojczyzny“ (szkolne.)

W klasie VIa.

1. Ważniejsze przyczyny, które wpłynęły na rozwój literatury i nauk w Polsce (szkolne). 2. Na czem polega zasługa Reja około unarodowienia polskiego piśmiennictwa? (szkolne). 3. Co umacnia węzły przyjaźni? (domowe). 4. „Satyr“ jako wyraz patryotyzmu Jana Kochanowskiego (szkolne). 5. Miłość ojczyzny a pycha narodowa (szowinizm) (domowe). 6. Pricipibus obsta. (domowe). 7. Główne znamiona liryki Kochanowskiego (szkolne). 8. Wartość pamiętników Paska (szkolne). 9. Zasługi Stanisława Augusta około podniesienia oświaty w Polsce (szkolne). 10. Przewodnie idee literatury Polski niepodległej (domowe).

W klasie VIb.

1. Najważniejsze zabytki języka staropolskiego i kilka uwag o nich (szkolne). 2. Wyjaśnić, jaki jest charakter pism M. Reja i uzasadnić na podstawie tych, w których przedewszystkiem się objawia (szkolne). 3. Miecz i pług (Porównanie) (domowe). 4. Na czem polega oryginalność „Odprawy posłów“ Kochanowskiego? (szkolne). 5. Wady społeczeństwa polskiego z drugiej połowy XVI. w. (domowe), 6. Słońce jako źródło życia (domowe). 7. W czem objawia się zły smak w literaturze XVII. w.? 8. Rozbiór ustępu z „Wojny chocimskiej“ Potockiego p. t. Dygressya patryotyczno-moralna (szkolne). 9. Działanie sił natury na powierz-

chnię ziemi (szkolne). 10. Znaczenie I. Krasickiego w literaturze polskiej (domowe).

W Klasie VII.

1. (Dom.) Obchód uroczystości Grunwaldzkiej w pewnej miejscowości. (Opis, wrażenie i uwagi). 2. (szk.) Charakterystyka stronnictwa staroszlacheckiego lub stronnictwa postępowego podczas Sejmu czteroletniego. (Na podstawie „Powrotu posła Niem.) 3. (szk.) Wykazać na „Barbarze Radziwiłłównej“ Felińskiego znamiona dramatu pseudoklasycznego. 4. (dom.) Objaśnić i uzasadnić myśl zawartą w wierszu Konopnickiej:

„Szanuj, drogie dziecię moje,
W małem ziarnku — przyszłe plony
— — — — —
A sam w sobie szanuj, synu,
Przyszłego człowieka“.

5. (szk.) do wyboru: a) Młodzież filarecka i jej ideały, b) Stosunek „Pierwiosnka“ i „Romantyczności“ do ballad Mickiewicza. 6. (dom.) Wpływ wielkich odkryć geograficznych na stosunki społeczne i ekonomiczne Europy. 7. (szk.) Pierwiastek osobisty poety w „Dziadach“. 8. (dom.) Szlachta a magnaci w „Maryi Malczewskiego a w „Panu Tadeuszu“. Mick. 9. (szk.) Pod jakim względem wpływa korzystnie na człowieka pobyt jego w górach? 10. (szk.) Wpływ „Maryi“ Malczewskiego na „Jana Bieleckiego“ Słowackiego.

W klasie VIII.

1. (Dom.) Która postać dziejowa podoba Ci się najbardziej i dlaczego? 2. (szk.) Lechici a Wenedzi w „Lilli Wenedzie“ Słow. (charakterystyka porów.). 3. (dom.) Wpływ opieki królów polskich na rozwój oświaty i literatury polskiej. 4. (szk.) 2 g. do wyboru: a) Konrad Wallenrod, Irydyon a Anhelli pod względem idei przewodniej; b) Wpływ człowieka na świat roślinny i zwierzęcy. 5. (szkol.) 2 g. do wyboru: a) Rozwój sielanki polskiej, b) Rozwój historyografii polskiej. 6. (szk.)

2 g. do wyboru: a) Rozwinąć myśl zawartą w dwuwierszu Mick.: Ciało jest małym światem, dusza książką małą, W której spisano wszystko, co się w świecie działo, b) Wpływ powstania listopadowego na rozwój literatury polskiej. 7. (szk.) 2 g. do wyboru: a) Kraszewski i Korzeniowski jako powieściopisarze (Charakterystyka porównawcza), b) Znaczenie kolonizacyi polskiej na Rusi. 8. (szkol.) 2 g. do wyboru: a) Które literatury obce szczególnie wpłynęły na literaturę polską i o ile? b) Wykazać o ile prawdziwe jest zdanie: Polska przedmurzem chrześcijaństwa, c) Rozwinąć i uzasadnić zdanie Fredry: „Większa niewola, gdzie się wszystkim wszystko godzi niżeli gdzie nic nikomu“.

W języku niemieckim.

W klasie Va.

1. Rudolf von Habsburg und der Priester. (szk.). 2. Meine Erlebnisse während der letzten Ferien. (dom). 3. Die Athene Parthenos des Phidias. (szk.). 4. Das Feuer im Dienste des Menschen. (dom.). 5. Der Mönch von Heisterbach. (szk.). 6. Die Freuden des Winters. (dom). 7. Die Sage von König Ödipus. (szk.). 8. Meine liebste Beschäftigung. (dom.). 9. Die Schlacht bei Marathon. (szk.). 10. Gold und Eisen. (dom). 11. Schiller auf der Karlsschule. (szk.). 12. Das Leben auf dem Lande und in der Stadt. (dom.). Das Kind der Sorge. (szk.). 14. Die Umgebung unserer Stadt. (dem.).

W klasie Vb.

1. Gedankengang der Schiller'schen Ballade: „Der Taucher“. (szk.). 2. Mein bester Zeitvertreib während der Ferien. (dom.). 3. Die Erziehung in Sparta und in Athen (Ein Vergleich. (szk.). 4. Der Herbst und seine Freuden. (dom.). 5. Übersetzung aus dem Polnischen. (szk.). 6) Orestes Sünde und Freisprechung. (dom.). 7. Zug Alexanders des Grossen zum Tempel des Ammon.

(Nach der griech. Schullektüre). (szk.). 8. Gellerts Selbstverleugnung. (szk.). 9. Wodurch erregt der Tod des Sängers Ibykus unsere Teilnahme? (dom.). 10. Andreas Hofers Tod. (szk.). 11. Die Sage von der Gründung Roms. (Nach Livius) (dom.). 12. Ein Kinderstreich Goethes. (szk.). 13. Das Gewitter. (dom.). 14. Brief an die Eltern vor den Ferien. (szk.).

W klasie VIa.

1. Die Verbreitung der Ilias und Odyssee. (Übersetzung) (szk.). 2. Wie rettete sich Reineke vor dem Tode. (dom.). 3. Mythische Deutung des Dornröschens. (szk.). 4. Der Herbst. (dom.). 5. Der Kampf mit dem Drachen. (szk.). 6. Exposition in Lessings Minna von Barnhelm. (dom.). 7. Die Bedeutung der Minnensänger. (szkolne). 8. Was beeinflusste den Achilleus von seinem Zorne abzulassen? (szk.) 9. Die Ursachen der Kreuzzüge. (dom.). 10. Das Siegesfest. (szk.). 11. Die Bedeutung des Regenwurms in der Natur. (dom.). 12. Meine letzte Hauslektüre. (szk.). 13. Tell und Parricida in Beziehung auf ihre anscheinend gleiche Tat. (dom.). 14. Kurze Biographie Wielands. (szkolne).

W klasie VIb.

1. Kurze Biographie Katilinas. (Übersetzung) (szk.). 2. Die Ritterideale der Gralsage. (dom.). 3. Die Gechichtliche Bedeutung der Wikinger. (szk.). 4. Wozu dienen die körperlichen Übungen. (dom.). 5. Gehorsam steht höher als Mut. (Nach dem Gedichte der Kampf mit dem Drachen). (szk.). 6. Die Vorfabel zu Lesings Minna von Barnhelm. (dom.). 7. Die Faustsage. (szk.). 8. Diomeds und seine Heldentaten. (szk.). 9. Der Kampf um die Investitur. (dom.). 10. Siegesfest von Schiller. (Gedankengang). (szk.). 11. Aus der Welt des Wassertropfens. (dom.). 12. Meine letzte Hauslektüre. (szkolne). 13. Handlung und Gegenhandlung in Schillers „Wilhelm Tell". (dom.). 14. Kurze Biographie Uhlands. (szkol.).

W klasie VII.

1. Die Hauptvertreter der ritterlichen Poesie. (szk.). 2. Meine Privatlektüre. (dom.). 3. Charakteristik des Wirtes in Lessing's „Minna von Barnhelm". (szkol.). 4. Warum lieben wir unser Vaterland? (dom.). 5) Die Bedeutung Klopstock's für die deutsche Literatur. (szk.). 6) Der Fischer und „Świtezianka". Ein Vergleich. (szk.). 7. Bearbeitung eines Sprichwortes (nach beliebiger Wahl) (dom.). 8. Schiller und Körner. (szk.). 9. Welche Bedeutung haben die Eisenbahnen für das moderne Kulturleben? (dom.). 10. Die Tellsage. (szk.).

W klasie VIII.

1. Grunwald-Fest in meiner Vaterstadt. (szkol.). 2. Vivos voco, mortuos plango, fulgura frango (dom). 3. Charakteristik des Thoas. (szkol.) 4. Die Gruppe Laokoon und Moses von Michelangelo. (dom.). 5. Die geschichtliche Bedeutung der Weichsel. (dom.). 7. Welcher Unterrichtszweig zieht dich am meisten an? (szkol.). 8. Warum kann der Pole stolz auf sein Vaterland sein? (dom.). 9) Über die Bedingungen der Sinnenwahrnehmung. (szkol.).

Tematy piśmiennego egzaminu dojrzałości.

1. Z języka polskiego: (do wyboru)

1. O ile wzrost potęgi politycznej w XVI. w. i upadek Polski w XIX w. wywołał rozkwit literatury?

2. Znaczenie dziejowe Morza Śródziemnego.

3. Wyjaśnić zdanie A. Mickiewicza:
„Cierpi człowiek, bo służy sam sobie za kata,
Sam sobie robi koło i sam się w nie wplata".

2. Z języka łacińskiego: Przetłómaczyć na język polski: Taciti Ann. IV. 34.

3. Z języka greckiego: Przełożyć na język polski: Sofoklesa Filoktet w. 343 - 373.

5. Zbiory naukowe.

I. Biblioteka nauczycielska

liczyła z końcem roku szkol. 4142 dzieł w 8916 tomach.

Pism peryodycznych miało gimnazyum 22: 1. Biblioteka warszawska; 2. Eos; 3. Kosmos; 4. Książka; 5. Kwartalnik historyczny; 6. Pamiętnik literacki; 7. Przegląd filozoficzny; 8. Przegląd polski; 9. Poradnik językowy; 10. Przewodnik bibliograficzny; 11. Rodzina i szkoła; 12. Wszechświat; 13. Archiv für systematische Philosophie; 14. Lehrproben und Lehrgänge; 15. Monatschrift für höhere Schulen; 16. Vierteljahrschrift für körperliche Erziehung; 17. Neue Jahrbücher für d. Kl. Altertum; 18. Pettermann's Mitteilungen; 19. Zeitschrift für österr. Gymnasien; 20. Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht; 21. Przewodnik naukowy i literacki (bezpłatny dodatek do Gazety lwowskiej); 22. Deutsche Rundschau für Geographie.

W bieżącym roku szkol. zakupiono następujące dzieła:

Nussbaum: Zasady anatomii porównawczej (2); Rosen-Kamecki-Morozewicz: Klucz do oznaczenia minerałów; Bergemann: Lehrbuch der pädag. Psychologie; Wundt: Grundriss der Psychologie; Lange: Geschichte des Materialismus; Chamberlain: Grundlagen des XIX. Jahrhundertes (2); Heyck: Moderne Kultur (2); Handbuch der kl. Altert-wissenschaft, III., 3 Abt., 2 Hälfte; Friedlaender: Darsteilungen aus der Sittengeschichte Roms (4); Eisler: Wörterbuch der philosophischen Begriffe (3); Haeckel: Kunstformen der Natur; Engel: Geschichte der deutschen Litteratur (2); Meyer: Weltgebäude; Frauenstädt: Schopenhauers sämmtliche Werke (6); Nietzsche's: Werke (10); Chwolson: Lehrbuch der Physik (4); Das katholische Kirchenjahr in Bildern; Meyer's kleines Konversations-Lexikon (6); Pilat: gram. polska; Historya literatury polskiej (4); Sophokles: Wolf-Bellermann (4); Schubert: Mathematische Mussestunden: Dalitzsch: Pflanzenbuch; Klee: deutsche Litte-

raturgeschichte; Brandt: Sehen und Erkennen; Hesse-Doflein: Tierbau und Tierleben; Tretiak: Bohdan Zaleski; Buchholz: Griechische Lyriker; Aischylos: Wecklein (2); Eurypides-Wecklein (4); Arrian: Anabasis (Abicht) (2); Platon: Cron-Wohlrab (8); Xenophon: Volbrecht (6); Novum testamentum graece; Weissenfels: Auswahl aus den griech. Philosophen (2); Lukian: Jakobitz; Isocrates: Reden (2); Lysias: Reden (1); Słownik geograf. (10); Tokarz: Warszawa przed wybuchem powstania 1794.

Kontynuuje się zakupno: 1. Roschera mitologii; 2. Encyklopedyi powszechnej; 3. Encyklopedyi wychowawczej; 4. Estreichera: Bibliografia polska.

Otrzymano w darze:

1. Wydawnictwa Ak. Um. w Krakowie; 2. Sitzungsberichte der math. Classe, Ak. Um. w Wiedniu; 3. Sprawozdanie innych gimnazyów (drogą zamiany).

2. Biblioteka uczniów:

a) Dział polski zawiera 1065 dzieł w 1388 tomach.

W roku bieżącym zakupiono następujące dzieła:

Konopnicka: Pan Balcer w Brazylii; Linie i dźwięki; Reymont: Ziemia obiecana, Na krawędzi, Z ziemi chełmskiej, Sienkiewicz, Bartek zwycięzca, Niewola tatarska; Prus: Kamizelka; Michałko-Weyssenhoff: Żywot i myśli Podfilipskiego, Unia; Rydel: Ferenike i Pejsidoros; Wołody Skiba: Nad poziomy; Rojan: Sam; Ostrowski: Z gwiazdą mocarza; Przyborowski: Młody konfederat barski, Grom maciejowicki; Bukowiecka: Dzieci Warszawy; Stasiak: Rycerze śpiący w Tatrach; Czermak: Grunwald; Jankowski: Puławy; Ostrowski: Z dziejów pułku; Amicis: Serce; Przyborowski: Atylla bicz Boży; Heilpern: Balony i aeroplany; Andersen—Niewiadomska: Baśni; Szulc: O pogodzie; Sieroszewski: Ze świata; Konopnicka: Italia; Mościcki: Wilno i Warszawa; Kasprowicz: Bajki; Bełza: U kolebki wie-

szcza; Twardowski: O filozofii średniowiecznej, Kultura polska; Opieński: Chopin, Woermann-Kasprowicz, Czego uczą nas dzieje sztuki?; Sizeranne: Ruskin i kult piękna; Frimmel-Lichtwerk-Sizeranne: Podstawy kultury estetycznej, Kwiatki św. Franciszka z Asyżu; Orzeszkowa: Gloria victis; Żeromski, Sułkowski, Mężyński: Wspomnienia z powstania 1863; Konopnicka: Ziemie polskie; Askenazy: Sto lat zarządu w Królestwie polskiem; Umiński: Najdawniejsze wynalazki; Neymayr: Ziemia i jej stanowisko we wszechświecie; Bouffałł: Woda pod względem fizycznym i chemicznym; Musiałowicz: Nafta jej powstanie i użyteczność; Mach: O widzeniu, O symetryi; Bernstein: O prędkości światła; Kamiński: Pieniądze, ich powstanie, rozwój i stan dzisiejszy; Tołwiński: O kalendarzu; Szalay: Mali bohaterowie; Dyakowski: Od Karpat do Bałtyku; Wells: Wojna w przestworzu; Retté: Z przepaści ku wyżynom; Sienkiewicz: Wiry; Fraser: Jak Ameryka pracuje; Umiński: O gwiazdach; Kramsztyk: Czego nas Kopernik o obrotach ziemi nauczył; Kramsztyk: Opowiadanie z niwy naukowej; Sto lat myśli pol. t. VI.

b) Dział niemiecki

obejmuje 370 dzieł w 458 tomach.

W bieżącym roku szkolnym zakupiono:

P. Arndt: Sagen und Schwänke von Rübezahl; H. Sudermann: Die Ehre; G. Keller: Züricher Novellen; G. Hauptmann: Hanneles Himmelfahrt, Der arme Heinrich; B. Auerbach: Auf der Höhe (2 tomy); Chr. v. Grimmelshausen: Der abenteuerliche Simplicius Simplicissimus; L. Ganghofer: Das Schweigen im Walde, Edelweisskönig, der Dorfapostel; R. Baumbach: Abenteuer und Schwänke; L. Anzengruber: Der Pfarer von Kirchfeld; Cooper: Lederstrumpfgeschichten (2 tomy); Andersen: Ausgewählte Märchen (4 tomy); Werner: Die schönsten Märchen aus 1001 Nacht; Grimm: Kinder und Hausmärchen (3 tomy); W. Hauff: Märchen,

Lichtenstein; K. A. Müller: Oberon, der Elfenkönig; G. Gast: Märchenbilder aus dem Reiche der Mitte.

Jako dary otrzymano:

F. Gerstäcker: Tahiti; Dr. G. Porger: Moderne erzählende Prosa III. u. V. Teil (2 tomy).

3. Do nauki geografii i historyi powszechnej

posiada zakład obecnie:

albumów i obrazów	65
map	179
atlasów	20
globusów	4
zbiór produktów austryackich .	1
taśmę mierniczą	1

W bieżącym roku zakupiono z dotacyi zwyczajnej 10 obrazów, 1 mapę, 1 album (H. Hemleb: Anschauungsbilder zur alten und neuen Geschichte) i 1 taśmę mierniczą.

4. Gabinet historyi naturalnej

posiada w dziale	mineralogicznym	okazów .	924
„	botanicznym	„ . .	140
„	zoologicznym	„ . .	340

W bieżącym roku zakupiono: 1. Muskowit, 2. Tablica anatomiczna Perca fluv., 3. Tabl. anatom. Pieris brass. I., 4. Tabl. anatom. Pieris brass. II., 5. Klucz do oznaczania minerałów, 6. Przyrządy do ćwiczeń anatomicznych sztuk 17, 7. Cuculus canorus, 8. Psillacus amasonicus, 9. Athene noctua, 10. Strix flammea, 11. Anas querquedula, 12. Sorex vulgaris, 13. Spermophilus citillus, 14. Słoje do preparatów sztuk 7.

5. Gabinet fizykalny

posiada przyrządów 422.

W tym roku zakupiono aparat projękcyjny i opornicę dwukorbową.

6. Do nauki rysunków

posiada zakład obecnie modelów gipsowych . 38
„ drewnianych 50
„ szklanych . 25
„ majolikowych 10
„ naturalnych 72
dawnych wzorów gipsowych rysunkowych . . . 163
ptaków 13
imitacyi grzybów . . 12
naczyń glinianych . 18
modeli metalowych . 7
draperyi 4
chusteczek kolorowych 4

W bieżącym roku szkolnym zakupiono: Karola Schäffera: Moderne Entwürfe; Franza Schwertnera: Einführung in das Ornamentzeichnen, Thomasa Weignera: Natur-Studien und Kompositionen, oraz prenumerowano: Die Zeitschrift für den Zeichenunterricht i Nas Smer.

7. Inwentarz gabinetu archeologicznego

obejmuje 54 numerów.

8. Biblioteka książek szkolnych

dla ubogich uczniów

otrzymała w bieżącym roku szk. książek za 100·70 kor.

---

6. Kronika zakładu.

I. Zmiany w gronie nauczycielskiem.

1. J. E. Pan Minister W. i O. reskr. z d. 14 grudnia 1910 l. 43646 przyznał prof. Piotrowi Ficowi VII rangę, zaś reskr. z d. 2 lipca 1910 l. 26075 profeso-

rom Stanisławowi Hubertowi i Stanisławowi Rembaczowi VIII rangę służbową.

2. C. k. Rada szk. kr. przyznała prof. ks. Zygmuntowi Karasiowi czwarty dodatek pięcioletni od 1. kwietnia 1911 (reskr. z d. 15 marca 1911 l. 4368/IV), prof. Henrykowi Gaworowi drugi dodatek pięcioletni (reskr. z dnia 17 listopada 1910 l. 68653), prof. Alfredowi Beerowi pierwszy dodatek pięcioletni od 1 października 1910 (reskr. z d. 8 grudnia 1910 l. 73254).

3. C. k. Rada szk. zatwierdziła w zawodzie nauczycielskim Jana Gebhardta (reskr. z d. 28 listopada 1910 l. 71147) i Tadeusza Niespodziańskiego (reskr. z d. 23 grudnia 1910 l. 75297.

4. Rzeczywisty nauczyciel Dr. Jan Sajdak otrzymał posadę nauczycielską w c. k. gimnazyum św. Jacka w Krakowie (reskr. z d. 16 lipca 1910 l. 38836).

5. Prof. Stanisław Hubert przydzielony został do służby na filii gimnazyum IV we Lwowie (reskr. z d. 30 czerwca 1910 l. 30629).

6. C. k. Rada szk. kr. przeniosła z tutejszego zakładu zastępców nauczycieli w tym samym charakterze: Józefa Lipińskiego i Antoniego Zmorę do c. k. gimnazyum w Gorlicach (reskr. z d. 22 lipca 1910 l. 42446), Władysława Kilińskiego do c. k. gimnazyum I w Nowym Sączu (reskr. z d. 6 lutego 1911 l. 1976/IV), Józefa Kaniaka do c. k. szkoły realnej w Jarosławiu (reskr. z d. 21 czerwca 1910 l. 32283).

7. C. k. Rada szk. kraj. nadała posadę rzeczywistego nauczyciela w tutejszym zakładzie zastępcy nauczyciela w c. k. gimnazyum I w Nowym Sączu Bronisławowi Piątkiewiczowi (reskr. z d. 22 lipca 1910 l. 38135).

8. C. k. Rada szk. kraj. przeniosła zastępców nauczycieli w tym samym charakterze do tutejszego zakładu Jana Stokłosę z c. k. gimnazyum w Sanoku, (reskr. z d. 22 lipca 1910 l. 42447), Franciszka Tyralika z c. k. gimnazyum w Trembowli (reskr. z dnia 6 lutego 1911 l. 1977/IV).

9. C. k. Rada szk. kraj. zamianowała zastępcami

nauczycieli w tutejszym zakładzie: kandydatów stanu nauczycielskiego Kazimierza Bereżyńskiego reskr. z dnia 3 lutego 1911 l. 351/IV), Władysława Kilińskiego (reskr. z d. 9 września 1910 l. 43705).

10. C. k. Rada szk. kraj. udzieliła urlopu na rok szk. 1910/11 rzecz. nauczycielowi Drowi Janowi Sajdakowi (reskr. z d. 14 lipca 1910 l. 33536), prof. Maryanowi Langowi (reskr. z d. 26 października 1910 l. 40427), na rok szk. 1911/12 prof. Stanisławowi Matuszewskiemu, (resk. z d. 1 kwietnia 1911 l. 5081/IV), na przeciąg 3 miesięcy t. j. od 1 listopada 1910 do 31 stycznia 1911 Bronisławowi Piątkiewiczowi (reskr. z d. 17 listopada 1910 l. 68314).

11. C. k. Rada szk. kraj. udzieliła urlopu zastępcom nauczycieli: Władysławowi Ginalskiemu na przeciąg I i II półrocza r. szk. 1910/11 (reskr. z d. 8 czerwca 1910 l. 30531 i z d. 25 stycznia 1911 l. 1065/IV), Ludwikowi Gołuszce od 1 listopada 1910 do końca I półrocza (reskr. z d. 17 listopada 1910 l. 68837), przedłużyła go do 30 kwietnia 1911 (reskr. z d. 25 stycznia 1911 l. 1169/IV) a następnie do końca r. szk. 1910/11 (reskr. z d. 13 maja 1911 l. 7181/IV), Wojciechowi Matusowi na przeciąg II półrocza 1910/11 (reskr. z d. 16 lutego 1911 l. 1964/IV).

12. C. k. Rada szk. kraj. udzieliła zmniejszenia obowiązkowej liczby godzin do połowy na II półrocze roku szk. 1910/11 zastępcom nauczycieli: Mieczysławowi Konopkowi i Pawłowi Voglowi (reskr. z d. 24 grudnia 1910 l. 78101).

II.

Rok szkolny 1910/11 rozpoczął się dnia 3 września 1910 r. uroczystem nabożeństwem.

Egzamin wstępny uczniów wpisanych do kl. I odbył się dnia 1-go lipca i dnia 1-go września.

Dnia 9 września i dnia 19 listopadada odprawiono żałobne nabożeństwo za spokój duszy ś. p. Cesarzowej Elżbiety, zaś dnia 28 czerwca za spokój duszy ś. p. Cesarza Ferdynanda.

Dnia 4 października obchodził zakład uroczyście imieniny Najjaśniejszego Pana.

Dnia 3 grudnia odbył się w sali „Sokoła“ uroczysty wieczorek ku uczczeniu nieśmiertelnego wieszcza Adama Mickiewicza, staraniem zaś Czytelni dla uczniów odbył się dnia 3 maja poranek ku uczczeniu rocznicy Konstytucyi trzeciego maja.

Pierwsze półrocze zakończono d. 31 stycznia 1911 a w dniu 1 lutego po wspólnem nabożeństwie rozdano wykazy półroczne.

Piśmienny egzamin dojrzałości odbył się w dniach 11 do 13 maja, ustny zaś pod przewodnictwem c. k. Inspektora krajowego J. W. Pana Dra Karola Opuszyńskiego w dniach 31 maja, 1 i 2 czerwca.

Do spowiedzi i komuni św. przystępowała młodzież 3 razy i odprawiła trzydniowe rekolekcye.

Rok szkolny zakończono dnia 30 czerwca 1911 uroczystem nabożeństwem i rozdaniem świadectw.



W tym roku szkolnym zapisuje zakład
z prawdziwym smutkiem stratę ucznia
klasy VII.

GERGOVICHA CZESŁAWA

zmarłego dnia 1 lutego 1911 r.

Ważniejsze rozporządzenia władz szkolnych.

1. Na podstawie najwyższego upoważnienia uwolniło c. k. Ministerstwo W. i O. reskryptem z dnia 19 maja 1910 l. 23211/09, gminę miasta Wadowic od obowiązku uiszczania na rzecz tutejszego gimnazyum prestacyi rocznej 400 kor., jak również od obowiązku dostarczania opału dla gmachu gimnazyalnego wartości 900 kor. rocznie od 1 stycznia 1910 począwszy.

2. J. E. Pan minister W. i O. rozporządzeniem z dnia 27 lutego 1910 l. 50355/9 uzupełnionem później rozporządzeniem z d. 1 maja 1910 l. 11999 zezwolił na hospitowanie nauki publicznej prywatystkom szkół średnich męskich w takich miejscowościach, w których na razie niema liceum żeńskiego, wyższej szkoły żeńskiej lub żeńskiego seminaryum nauczycielskiego.

Liczba hospitantek ma być ograniczona do 5% ogółu uczniów w każdej klasie.

Hospitantki przysłuchują się tylko nauce.

Egzaminowanie i ocena prac piśmiennych w ciągu roku nie jest dozwolona.

Egzamina roczne, względnie półroczne należy przedsiębrać z prywatystkami hospitującemi wedle przepisów, które obowiązują prywatystów.

Hospitantki mają się stosować do przepisów dyscyplinarnych, obowiązujących w ogólności w zakładzie i do przepisów, jakieby dla nich wydano; w danym zaś razie może pozwolenie uczęszczania na naukę być cofnięte.

Obowiązkiem hospitantek jest regularne uczęszczanie na naukę tych przedmiotów, do których hospitowania otrzymały prawo.

Sprawy fizycznego rozwoju młodzieży.

W pierwszym rzędzie wymienić należy gimnastykę, na którą — jak w latach ubiegłych — uczęszczali uczniowie do miejscowego „Sokoła“. Ćwiczeniami kierował Naczel-

nik, Pan Kazimierz Usiekniewicz. — Nauka odbywała się w 8 oddziałach, 16 godzinach tygodniowo. Na gimnastykę uczęszczało 282 uczniów.

W dalszym ciągu służyło sprawom wychowania fizycznego, założone roku zeszłego „Koło sportowe uczniów gimn. w Wadowicach“, którego żywotność streszcza się w następujących datach:

Walne zebranie odbyło się we wrześniu, zwyczajne posiedzenia wydziału odbywały się co miesiąc, członków było 120, podzielonych na sekcye, z których najlepiej rozwijała się sekcya piłki nożnej. Obok częstych ćwiczeń na błoniach odbywały się częste zapasy z drużynami obcemi. „Skawa I“ grała w Wadowicach z „Ak. Kl. Wisła“ z Krakowa, z wynikiem 3:0, na korzyść „Wisły“, z „Krakusem I“ z Podgórza, z wynikiem 1:1, z „Germanią“ z Bielska, z wynikiem 8:0, na korzyść „Skawy“, z Polonią z Białej, z wynikiem 10:0, na kokorzyść „Skawy“, zaś w Białej z „Germanią“ bielską, z wynikiem 5:1, na korzyść „Skawy“ i w Podgórzu z „Krakusem I.“ podgórskim, z wynikiem 2:1, na korzyść „Krakusa“.

„Skawa II.“ grała w Kętach ze „Stellą I.“ z Kęt, z wynikiem 2:0, na korzyść „Skawy“ i w Wadowicach ze „Sołą I.“ z Kęt, z wynikiem 3:3. — W ostatnich dniach b. r. szkolnego odbyte zawody „Skawy I.“ z „Polonią“ z Krakowa dały wynik 0:0. Na ogół zyskały Wadowice w powyższych zawodach 30 punktów, straciły 10.

Sekcya sportów zimowych ma do zanotowania silny rozwój sportu saneczkowego. Obok przygodnej jazdy po różnych pochyłościach, odbywała się stale jazda na własnym torze „Koła sportowego“. (długość 250 m. spadek 30 m.) W lutym urządzono niezwykłą wycieczkę na Górnicę pod Andrychowem, przy współudziale 30 saneczek sportowych, ciągnionych sznurem w czterech oddzielnych grupach przez konie.

Zimą i wczesną wiosną przedstawiała się bardzo ruchliwie sekcya szermierki, dopóki w zapale nie połamano do reszty rapierów, a słońce wiosenne nie wygnało szermierzy na pola.

Strzelnica cieszyła się bardzo licznemi odwiedzinami

i wielkim zapałem uczestników (czego dowodem dwa konkursy z nagrodami), dopóki „Sokół" miejscowy nie odmówił jej przytułku — (otwarta była od 5 września do 1 listopada i od 18 lutego do 15 marca). Ponadto próbowano lekkiej atletyki od czasu do czasu pojawiały się i zapasy, cykliści ruszyli raz gromadnie do Andrychowa i. t. d.

Biblioteczka „Koła" powiększyła się o kilkanaście fachowych tomików.

Fundusze czerpało „Koło" z wkładek członków i z życzliwych datków Dyrekcyi gim. a nadto w skromnej mierze z opłat wstępu na zawody, ze strzelnicy i z toru saneczkowego. Ogólny obrót pieniężny doszedł do 250 Kor. Zakupiono koszulki dla „Skawy I", kilka piłek nożnych, dysk, oszczepy, drążki do skoku, kilka rapierów, karabinek i. t. d.

Usiłowania, by zwrócić młodzież do jednego z najszlachetniejszych sportów, do turystyki, nie pozostały bez oddźwięku u pewnej części uczniów. Z pośród bliższych wycieczek zanotować wypada 3 na Gorzeń, 2 na Górę Jaroszowicką, 2 na Łysą Górę, 1 na Skolec, 1 na stawy do Kleczy (z łyżwami), 1 okrężną przez Górę Jaroszowicką, Mucharz, Gorzeń; wreszcie nieco dalsze do Lanckorony i do Białej (obie koleją). Przeciętna liczba uczestników wynosiła 15 uczniów. Z klas najliczniej dopisywały średnie. Z pośród dalszych wycieczek wysuwa się na pierwszy plan trzydniowa wycieczka do Pienin, skierowana na Nowy Targ (koleją), Dębno, Czorsztyn, Niedzicę, Czerwony Klasztor, Krościenko, Łącko, Stary Sącz, Nowy Sącz (skąd powrót koleją). Wspaniała pogoda, malowniczość okolicy, jej właściwości etnograficzne i przyrodnicze, zabytki przeszłości, wreszcie jazda Dunajcem z Czerwonego klasztoru do Starego Sącza tratwami, zwiedzenie warsztatów kolejowych w Nowym Sączu; wszystko to złożyło się na kształcący czynnik, mogący nawet skrajnych przeciwników przekonać o doniosłej wartości wycieczki szkolnej. — Dzienniczki pisane przez uczestników, gromadzone zbiory przyrodnicze, szkice rysunkowe i fotografie z tej wycieczki stanowią obok korzyści i wspom-

nień także silny argument na poparcie powyższego twierdzenia. Żałować tylko wypada, że społeczeństwo nie docenia jeszcze doniosłej wartości planowo zorganizowanych wycieczek szkolnych, że stosunkowo za mało ma młodzież ulg i zniżek, że wreszcie — co najboleśniejsze — sama młodzież niektórych zakładów i klas zbyt oddana gonitwie za zwodniczym blaskiem wielkomiejskich uciech i rozrywek, za wczasu do nich zaprawiana, nie czuje potrzeby wykąpania się z miejskich brudów w powietrzu i słońcu, w szlachetnem obcowaniu z przeczystą przyrodą.

Mówiąc o sprawie fizycznego rozwoju, nie można pominąć warsztatowej pracy ręcznej, która tej sprawie doniosłe oddaje usługi, a przytem wiele kwestyi wychowawczych w prosty a zadowalający sposób rozwiązuje.

Mowa tu o warsztacie stolarskim, którego geneza w myśli rzuconej na grudniowym „Zjeździe jordanowskim“ we Lwowie. Na gruncie tutejszym myśl ta spotkała się z życzliwem przyjęciem i dzięki chętnej pomocy kilku instytucyi mogła być odrazu w czyn wprowadzona. Na tem miejscu niech ci szczodrzy ofiarodawcy przyjmą serdeczne „Bóg zapłać“ od wdzięcznej młodzieży, która skorzysta z ich daru. — Składamy więc dzięki Świetnemu Wydziałowi Rady Powiatowej w Wadowicach za dar 200 kor., Świetnej Dyrekcyi Kasy Powiatowej za dar 50 kor., Świetnemu Wydziałowi Ligi Pomocy Przemysłowej za dar 50 kor., Świetnej Dyrekcyi tutejszego gimnazyum za dar 50 kor.

Dzięki tej pomocy mamy już dziś ustawione cztery duże warsztaty stolarskie, ze wszystkimi przyborami, co razem z istniejącą już tokarnią pozwoli zająć robotą wygodnie 15 uczniów, licząc, że podzieleni będą na trzy grupy, uczęszczające do warsztatów po dwa razy w tygodniu. Od września zacznie się już praca systematyczna.

Bronisław Piątkiewicz.

Nauka strzelania.

W myśl polecenia Min. W. i O. oraz w porozumieniu z c. k. Radą szkolną krajową i Komendą obrony krajowej w Krakowie wprowadzono w roku szkolnym 1910/11 fakultatywną naukę strzelania w tutejszym zakładzie. Nauka odbywała się w czasie od 1 marca do 17 czerwca 1911. Zapisało się i uczęszczało regularnie 22 uczniów kl. VII. Nauką kierował kapitan 56 pułku piechoty W. P. Stanisław Rylski, stałym inwigilatorem, z Grona nauczycieli zakładu był prof. Fryderyk Hanke. Popis w strzelaniu odbył się dnia 17 czerwca 1911. Nagrody otrzymali: 1. Beker Władysław, 2. Krupa Roman, 3. Krysta Władysław, 4. Uhler Józef, 5. Miodoński Stanisław, 6. Komędera Stefan. 7. Graca Franciszek, 8. Münz Aron, 9. Duźniak Józef, 10. Łukowski Stanisław.

Orkiestra gimnazyalna.

W bieżącym roku szkolnym rozpoczęły się ćwiczenia orkiestry mieszanej w połowie września. Z początku „zgranie się“ orkiestry było dosyć trudne, gdyż brakło kilku dobrych graczy, którzy w ubiegłym roku zakład opuścili. Wkrótce jednak dzięki wytrwałym ćwiczeniom obecnych członków orkiestra doszła do pewnej wprawy, tak że mogła wcale poprawnie wykonywać łatwiejsze utwory muzyczne. Z początkiem roku zapisało się do orkiestry około 30 członków, później jednak ćwiczyło tylko 25 uczniów, którzy na ogół regularnie na próby uczęszczali. Próby odbywały się 2—3 razy tygodniowo; ćwiczono zaś bez przerwy (wyjąwszy święto) od 15 września do końca marca.

Orkiestra podczas roku szkolnego brała udział w kilku uroczystościach szkolnych jak w Wieczorku Mickiewiczowskim, w poranku styczniowym i 3-go Maja, w popisie uczniów w strzelaniu i popisie gimnastycznym.

Jak w roku ubiegłym urządziła orkiestra dnia 2-go

kwietnia w bezinteresownie udzielonej sali „Tow. Sokół“ koncert, który przyniósł 129 kor. 71 h. czystego dochodu. Z tego dochodu 30 koron przeznaczono dla pomocy koleżeńskiej uczniów gimnazyalnych. W urządzeniu koncertu pomocni byli prócz członków orkiestry także inni uczniowie, którzy ochoczo wykonywali wszelkie konieczne prace.

Orkiestra dęta w bieżącym roku mało tylko miała czasu na ćwiczenia, gdyż grała zaledwie przez półtora miesiąca. Nie mogła ona zatem nauczyć się dużo, zwłaszcza że brakło odpowiednio przygotowanych uczniów. Kurator orkiestry zorganizował wprawdzie na początku roku szkolnego systematyczną naukę gry na instrumentach dętych, której podjął się p. Jan Filek, jednakże wytrwałość uczniów nie dopisała i po krótkim czasie nauka ustała, tak że nadzieja na kilka wyćwiczonych sił dla orkiestry dętej zawiodła.

Orkiestra mieszana przy 25 grających miała skład następujący: 6 skrzypiec I-szych, 7 skrzypiec II-ich, 1 wiolę, bas, flet, 2 klarnety, 2 trąbki, 2 waltornie, puzon, bęben i bębenek. Należeli do niej następujący uczniowie:

Kiecoń Józef Ia, Gedl tytus IIb, Pamulski Alfred, Reichmann Józef IIIa, Grabowski Tadeusz, Kłapkowski Bolesław, Moskal Władysław IVa, Klębkowski Witołd, Maszlanka Bronisław, Sajdak Klemens IVb, Giebułtowski Tadeusz Va, Gęga Władysław, Zajicek Tadeusz Vb, Słonka Franciszek VIa, Bąk Wincenty, Hoła Józef, Karpiński Stanisław, Moskal Józef, Mroziński Michał VIb, Gabryl Maksymilian, Jakubiec Karol, Neiger Markus VII., Hruby Stefan, Kalec Tadeusz, Kamiński Erwin VIII.

Orkiestra dęta miała skład następujący: flet, pikolo, 4 klarnety, 3 skrzydłówki, skrzydłówka basowa, eufonium, 2 waltornie, 3 trąbki, 3 puzony, helikon, bębenek, bęben, czynele.

Należeli do niej uczniowie:

Szpądrowski Kazimierz, Wojkowski Wilhelm IIa, Kołata Józef IIb, Klauzner Józef, Zając Stanisław IIIa, Gergovich Tadeusz, Krok Tadeusz IIIb, Moskal Władysław IVa, Kamski Maksymilian, Sajdak Klemens. Witos Andrzej IVb, Giebułtowski Tade-

usz, Kubica Franciszek Va, Gęga Władysław, Zajicek Tadeusz Vb, Słonka Franciszek VIa. Bąk Wincenty, Hoła Józef, Karpiński Stanisław, Moskal Józef, Mroziński Michał VIb, Duźniak Józef, Jakubiec Karol VII, Kalec Tadeusz VIII.

Inwentarz orkiestry powiększył się w b. r. o 4 nowe pulpity żelazne, prócz tego znaczną sumę, bo przeszło 100 koron wydano na naprawę instrumentów.

W szczególności przychody i rozchody orkiestry przedstawiają się jak następuje:

a) Przychody:

1) Subwencya c. k. Rady szkolnej . . .		238·—	K.
2) Rabat udzielony przez Hüllera		31·81	„
3) Część dochodu z wieczorku Mickiewicz.		28·—	„
4) Dochód z koncertu orkiestry		99·71	„
5) Datek ks. prof. Karasia		2·—	„
6) Wkładki członków orkiestry		33·80	„
7) Składki uczniów:	Ia . . .	10·—	„
	Ib . . .	18·19	„
	IIa . . .	8·—	„
	IIb . . .	9·42	„
	IIIa . . .	19·50	„
	IIIb . . .	3·20	„
	IVa . . .	6·01	„
	IVb . . .	3·—	„
	Va . . .	18·30	„
	Vb . . .	21·10	„
	VIa . . .	2·—	„
	VIb . . .	3·40	„
	VII. . . .	18·71	„
	VIII. . . .	5·30	„
	Razem . .	579·45	K.

b) Rozchody:

1) Pokrycie niedoboru z r. szk. 1910/11 .	89·27	K.
2) Naprawa instrum. i sprawienie 4 pulpitów	129·35	„
3) Nuty	47·48	„
4) Płaca dyrygenta	210·—	„
5) Drobne naprawy i wydatki	25·02	„
Razem . .	501·12	K.

Zestawienie:

Ogólna suma dochodów . . .	579·45 K.
„ „ wydatków . . .	501·12 „
Pozostałość gotówką na r. 1911/12	78·33 K.

Stanisław Merta
kurator orkiestry.

11. Czytelnia uczniów.

Sposobność do samodzielnej pracy naukowej oraz do godziwego a pożytecznego spędzania wolnych chwil mają uczniowie klas wyższych w Czytelni, która z początkiem roku szkolnego 1910/11 liczyła 130 członków a z końcem zaś 115.

Od 1. października 1910 do końca kwietnia 1911 była Czytelnia otwarta we wtorki, czwartki i soboty po trzy godziny od 3—6 po południu.

Członkowie Czytelni jużto czytali czasopisma, które częścią „Czytelnia uczniów“ dostawała darmo od redakcyj, częścią prenumerowała bądź za pełną, bądź za zniżoną opłatą, jużto zabawiali się grą w szachy, warcaby, domino.

Celem rozszerzenia i pogłębiania nauki szkolnej istniały w łonie Czytelni „Kółka samokształcenia“, zbierające się pod kierownictwem nauczycieli.

a) **Kółko przyrodnicze** pod przewodnictwem prof. Stokłosy, odbywało posiedzenia przeważnie w porze zimowej. Pracowało w trzech kierunkach, opracowując trzy działy nauk przyrodniczych: geologię, botanikę, zoologię.

Wygłoszono następujące referaty:

Gergovich kl. VIII. Komórka i jej czynności. Komędera kl. VII. Życie w głębinach morskich. Jędrzejowski kl, Vb. O wulkanach. Gergovich kl. VII. O bakteryach. Stawowy kl. Va. O powstaniu minerałów.

Gergovich kl. VII. Z życia bakteryi. Pyka kl. VIa. Działanie alkoholu i nikotyny na organizm ludzki. Stawarski kl. Va. Trzęsienia ziemi. Żędzianowski Va. O lodowcach. Stawowy Va. Pasożytyzm i symbioza. Harhat Va. Gejzery i inne źródła gorące. Korn Va. Współczesne oświetlenie. Jędrzejewski Vb. Epoka archaiczna eozoiczna i syst. kambryjski. Gergovich kl. VII. O regeneracyi zwierząt. Stawarski Va. O rozwoju kręgowców w paleontologii. Stawowy Va. Sylur. Migdałek Va. Dewon. Gergovich kl. VII. Różnica między światem roślin i zwierząt. Zajicek kl, Vb. System węglowy. Skoczylas kl. Va. Tryas. Pacułt kl. Va. O powstaniu gór. Stopka kl. VIa. O wietrzeniu skał.

b) **Kółko literackie** uczniów kl. VIII. pod przewodnictwem ks. prof. Machety, zawiązane z inicyatywy Kijasa, wzięło sobie za cel głównie zapoznawanie się z prądami i dziełami literatury polskiej nowszej. Oprócz pogadanek literackich dłuższe odczyty wygłosili:

Śliwa: Początki powieści polskiej. Ryczek: O sonetach Asnyka. Kania: O „Zaczarowanem Kole“ Rydla. Kijas: O Konopnickiej, O Wyspiańskim, O „Odwiecznej baśni“ Przybyszewskiego.

c) **Kółko literackie** uczniów kl. VII. pod przewodnictwem ks. prof. Machety miało za cel głębsze zaznajomienie się z literaturą polską w. XVIII. i pierwszej połowy w. XIX. z uwzględnieniem wpływu literatury obcej.

Referaty wygłosili:

Duźniak: O klasyczności i romantyczności Brodzińskiego, Szachy Kochanowskiego a Warcaby Mickiewicza. Gabryl: Religijność Mickiewicza. Gergovich: O Staszicu, Postacie niewieście w poezyi Mickiewicza. Graca: O Kołłątaju, Obóz klasyków Siemieńskiego. Huppert: O Walterze, Rozwój literatury polskiej, a literatury niemieckiej (analogie, różnice, wpływy). Krysta: Cyd Kornela w tłómaczeniu Osińskiego a Wyspiańskiego. Nowak: Pamiętniki Kitowicza, Byron i jego wpływ na Mickiewicza i Malczewskiego. Uhler: Towiański i jego wpływ na Mickiewicza. Węda: Tło historyczne III. części

Dziadów Mickiewicza (na podstawie Mościckiego). Wielgus: Rousseau i jego znaczenie w literaturze, Wpływ Schillera na Mickiewicza, Poglądy społeczne Mickiewicza (na podstawie „Trybuny ludów". Zajicek: Konrad Wallenrod w historyi i poezyi Prohaski.

Przed wieczorkiem Mickiewiczowskim ogłosiło „Kółko" konkurs na przemówienie do uczniów na temat: „Ideały młodzieży polskiej w poezyi Mickiewicza". Nagroda wyznaczona wynosiła 25 kor. Do sądu konkursowego należeli profesorowie: Ks. Macheta, Zakulski, Konopek. Z trzech przemówień, nadesłanych pod pseudonymami, sąd konkursowy uznał za najlepsze przemówienie Kijasa z kl. VIII., który też otrzymał nagrodę konkursową i wygłosił swe przemówienie na wieczorku Mickiewiczowskim.

d) **Kółko historyczno-społeczne** pod przewodnictwem ks. prof. Machety. Wygłoszono na niem referaty:

Czuma kl. VIII. Geneza społeczeństwa polskiego. Graca kl. VII. Stan włościański w Polsce. Łubieński kl. VII. Stosunek szlachty polskiej do innych warstw społecznych. Góralczyk kl. V. Mieszczaństwo w Polsce. Zajicek kl. V. Sądownictwo w Polsce. Sekuła kl. V. Sejmy i sejmiki w Polsce. Kania kl. VIII. Rozwój społeczny i ekonomiczny w Polsce do roku 1795. Pyka kl. VI. Rozwój ekonomiczny w Królestwie Polskiem. Czuma kl. VIII. Stosunki ekonomiczne i społeczne na Śląsku austr. Kania kl. VIII. Stosunki ekonomiczne i społeczne na Śląsku pruskim. Łubieński kl. VII. Stosunki ekonomiczne i społeczne w Poznańskiem. Graca kl. VII. Odrodzenie Kaszubów. Łubieński kl. VII. O Powstaniu Kościuszkowskiem, Zagadnienia historyczne Zakrzewskiego.

Referaty z zakresu stosunków ekonomiczno-społecznych w Polsce były przygotowane na podstawie dzieła pod tytułem: Kultura polska, Historyi polskiej Lewickiego, Grabińskiego i innych monografij.

e) **Kółko abstynenckie,** tworzące grupę „Związku Nadziei". składało się z członków-abstynentów, którzy

się zbierali na pogadanki na temat alkoholizmu i nikotynizmu.

Referaty wygłosili: Ozaist kl. V. Społeczne znaczenie kwestyi alkoholu. Pyka kl. VI. Działanie alkoholu na organizm ludzki. Zajicek kl. VII. O tytoniu. Graca kl. VII. Pijaństwo za Sasów. Łasak kl. V. Alkohol na wsi. Pyka kl. VI. Zadania młodzieży abstynenckiej.

W „Czytelni uczniów“ wygłosili referaty:

Kijas kl. VIII. O powstaniu listopadowem. Pyka kl. VI. Wpływ alkoholu i nikotyny na organizm ludzki. Gergovich kl. VII. Bakterye i ich znaczenie w przyrodzie, Z życia bakteryi.

Każdy referat wywoływał dosyć ożywioną dyskusyę.

„Czytelnia uczniów“ starając się o ułatwienie samokształcenia swym członkom, pomnaża w miarę możności swą biblioteczkę, która z cyfry 188 dzieł wzrosła w roku bieżącym do 222 dzieł.

„Czytelnia uczniów“ złożona z młodzieży polskiej starała się zaakcentować swe uczucia patryotyczne przez obchód ważniejszych rocznic narodowych. Stuletnia rocznica urodzin Chopina, Powstanie styczniowe, Nadanie Konstytucyi 3. maja pobudziły „Czytelnię uczniów“ do urządzenia uroczystych obchodów, w których uczestniczyła młodzież całego Zakładu.

Wieczorek Chopinowski odbył się w lokalu „Kółka sportowego“ z końcem listopada 1910. Na program złożył się referat: „O Chopinie“ (Nowak kl. VII), kilka utworów Chopina, wykonanych przez Hupperta kl. VII. i Nowaka kl. VII. i deklamacya Gergovicha kl. VII.

Dnia 22 stycznia b. r. urządziła Czytelnia uczniów poranek ku uczczeniu rocznicy powstania styczniowego. Program wypełniły referaty „O powstaniu styczniowem“ (Graca kl. VII.), „O Romanowskim“ (Kijas kl. VIII.), deklamacya (Gergovich kl. VII.) i produkcye chóru studenckiego i orkiestry gimnazyalnej. Również przez urządzenie poranku uczciła „Czytelnia“ rocznicę 3. maja. Referat wygłosił Wielgus kl. VII. „O Konstytucyi 3. maja“, deklamował Krupa kl. VII., a popisywał się chór gimnazyalny i orkiestra.

Na oba poranki udzieliło sali bezinteresownie Tow. gimn. „Sokół“.

Rachunek roczny „Czytelni uczniów“:

a) Dochody:

Pozostałość z roku zeszłego . . .	54·53	K.
Wkładki członków	82·40	„
Subwencya Rady Pow. w Wadowicach	20·—	„
Z funduszu gier i zabaw	30·—	„
Dar p. Tylewskiego	5·—	„
Dar p. prof. Cieża	2·—	„
Dochód z wieczorku Mickiewicz. i inne	55.46	„
Suma w dochodach .	249·42	K.

b) Rozchody:

Opłata czasopism	95·30	K.
Zakupno książek	15·—	„
Korespondencya	9.51	„
Oprawa książek i drobne	69·69	„
Suma rozchodów . .	189·50	K.

Ogólna suma dochodów . .	249·42	K.
„ „ wydatków . .	189·50	„
Pozostaje .	59·92	K.

Kwotę tę złożono w Powiat. Kasie Oszczędności w Wadowicach na książeczce Nr. 25457.

Wszystkim swoim Dobrodziejom, od których doznała poparcia czyto materyalnego, czyto moralnego, składa „Czytelnia uczniów“ gorące „Bóg zapłać“.

Józef Cież
Kurator „Czytelni uczniów“.

Pracownia przyrodnicza

założona w listopadzie przez pp. Stokłosę i Vogla. Uczniów zapisało się 35 z klas: Va., VIa. i VII. Pracę po-

dzielono na 3 działy: zoologiczny pod kierunkiem p. Vogla, mineralogiczny i botaniczny pod kierunkiem p. Stokłosy. Ćwiczenia odbywały się w 4 godzinach tygodniowo, w czem dział zoologiczny zajmował 2 godz. Z mineralogii zajmowano się poznawaniem minerałów, posługując się badaniem na drodze suchej i mokrej. Z botaniki robiono ćwiczenia anatomiczne i rozpatrywano rośliny, postępując z tokiem nauki. Z zoologii zajmowano się anatomią przeważnie kręgowców i niektóremi doświadczeniami fizyologicznemi. Również z inicyatywy p. Stokłosy powstało kółko przyrodnicze, prowadzone pod jego kierunkiem. W posiedzeniach kółka brało udział przeciętnie 30 uczniów. Dyskusya i interpelacye po odczytach, dawane prelegentom były oznaką żywego zainteresowania się uczniów poruszonymi tematami. Bliższe szczegóły podane w sprawozdaniu z „Czytelni uczniów“ str. 28.

Ogród szkolny.

Od połowy kwietnia począwszy zajmowali się uczniowie klas od I. do VII. włącznie w liczbie 86 pracą w ogrodzie szkolnym, założonym przy zasiłku c. k. Dyrekcyi na gruncie gimnazyalnym i prowadzonym pod kierunkiem p. Stokłosy. Pracę w nim ograniczono w tym roku tylko do uprawy warzyw i hodowli kwiatów. Z powodu braku funduszów kilka zaledwie grządek zostało znawożonych dzięki bezinteresownemu ofiarowaniu po jednej furze nawozu przez WPP. Krobickiego, Reicha i Thiebergera, za co niniejszem składa im c. k. Dyrekcya podziękowanie, a nadto p. Reichowi za użyczenie dwukrotne koni celem wywiezienia wykopanych kamieni z ogrodu. Grządek wszystkich jest 92; każdy przeto uczeń miał oddaną jedną grządkę a niektóry nawet po dwie do obrobienia i opiekowania się. Wszyscy uczniowie uczęszczali prawie codziennie w wolnych chwilach przeważnie o zachodzie słońca do ogródka. Ochocza ich praca każe wnioskować, że w przyszłości ogród rozwijać się będzie pomyślnie.

STATYSTYKA UCZNIÓW

A) Rok szkolny 1910.

Liczba uczniów	W KLASIE I. a	I. b	II. a	II. b	III. a	III. b	IV. a	IV. b	V. a	V. b	VI.	VII. a	VII. b	VIII.	Razem
Dodatek do klasyfikacyi za r. szk. 1910.															
Do egzaminu poprawczego przeznaczono	—	1	—	—	—	—	—	3^{1}	1	3	3	2^{1}	2	2^{1}	17^{3}
Z tych zdało egzamin	—	1	—	—	—	—	—	3^{1}	1	3	3	1^{1}	2	2	16^{3}
Nie zdało egzaminu	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	1	—	—	1
Do egzaminu uzupełniaj. przeznaczono	—		—	—	—	1	—	—	—	—	2	1	—	—	4
Z tych zgłosili się i zdali	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
Nie zgłosili się lub nie zdali	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2	—	—	—	3
Ostateczny wynik klasyfikacyi za r. szk. 1910.															
1. Chlubnie uzdolnionych było	6^{1}	12	8	5	5	4	10	3	2	1	3	3	3	9	74^{1}
2. Uzdolnionionych było	25	19	26	21	24^{1}	16	17	19^{1}	22	21^{1}	27	16^{1}	18	25^{1}	295^{5}
3. Na ogół uzdolnionych było	2	2	—	—	—	—	1^{1}	8	—	—	—	—	—	—	13^{1}
4. Nieuzdolnionych było	5	3	1	1	4^{1}	6	4	3	2	4	11	4	5	—	52^{1}
5. Z końcem r. szk. 1909/10 było uczniów	39^{1}	36	35	27	33^{2}	26	32^{1}	33^{1}	26	26^{1}	41	23^{1}	26	34^{1}	436^{8}

B) Rok szkolny 1910/11.

Liczba uczniów	W KLASIE I a	I b	II. a	II. b	III. a	III. b	IV. a	IV. b	V. a	V. b	VI a	VI b	VII.	VIII.	Razem
Na początku roku szk. 1910/11 wpisało się	44	41^{1}	35^{1}	35	36	33	30	26	31	29	23^{2}	24	37^{1}	41	465^{5}
W ciągu roku szkolnego przybyło . . .	1	—	1	2	—	2	—	3	—	1	1	—	—	1	12
Wpisanych było razem	45	41^{1}	36^{1}	37	36	35	30	29	31	30	24^{3}	24	37^{1}	41^{1}	476^{7}
Z wpisanych przyjęto:															
a) na podstawie egzaminu wstępnego . .	42	36	—	—	—	1	1	2	1	—	—	—	1	3	86
b) na podstawie ukończenia kl. poprzedn. w gimnazyum tutejszego	—	—	31	34	[illegible]	24	27	16	[illegible]	[illegible]	21	21	[illegible]	30	326
c) w gimnazyum obcem	—	—	3	3	1	3	1	2	—	3	1	1	—	—	17
d) repetentów gimnazyum tutejszego . .	3	2	2	1	4	5	—	5	1	1	3	2	10	—	39
e) repetentów gimnazyum innego . . .	—	1	1	—	—	—	1	4	—	—	2	—	—	—	9
f) dobrowolnie powtarzających klasę . .	—	3	—		1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	6
W ciągu roku wystąpiło	7	8	3	6	3	5	6	3	3	5	3	1	5	7	65
Liczba uczniów przy końcu r. szkolnego .	38	34	34	31	33	30	24	26	28	25	24	23	33	35	418
W tej liczbie było uczniów publicznych .	38	31	32	31	33	30	23	25	27	25	22	22	33	33	405
„ „ „ „ „ prywatnych .	—	3	2	—	—	—	1	1	1	—	2	1	—	2	13
A) Miejsce urodzenia:															
W Wadowicach	11	5	9	5	4	4	2	6	-	1	3	1	5	3	59
W powiecie wadowickim	8	8	10	11	9	11	8	4	9	9	5	3	12	6	113
W innych powiatach Galicyi	18	17	13	13	19	15	12	14	16	15	14	17	15	24	222
W innych krajach monarchii	—	1	—	1	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	4
W innych państwach Europy	1	—	—	1	—	—	1	1	1	—	—	1	1	—	7
B) Miejsce zamieszkania rodziców:															
W Wadowicach	21	12	15	12	13	13	6	11	6	7	5	5	10	9	145
W powiecie Wadowickim	10	9	8	13	9	9	8	5	9	10	5	2	10	8	115
W innych powiatach Galicyi	6	10	9	4	10	7	8	9	11	8	11	14	12	15	134
W innych krajach monarchii	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	1	—	—	1	5
W innych państwach Europy	1	—	—	1	—	—	1	—	1	—	—	1	1	—	6
C) Wyznanie religijne:															
Rzymsko katolickie	13	29	29	28	32	26	23	20	27	25	20	20	29	33	374
Grecko katolickie	1	—	1	1	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	5
Mojżeszowe	4	2	2	2	1	3	—	5	—	—	1	2	4	—	26
D) Język ojczysty:															
Polski	38	31	32	31	33	30	23	25	27	25	22	22	33	33	405
E) Stan rodziców:															
Właściciele większych posiadłości	—	1	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	1	—	5
Włościanie i mieszczanie rolnicy	9	9	8	10	8	8	10	7	12	17	11	9	10	13	141
Rzemieślnicy i przemysłowcy	12	4	11	6	7	6	3	3	2	2	4	2	6	7	75
Kupcy	3	3	1	3	2	2	—	2	—	—	—	4	4	—	24
Urzędnicy i słudzy rządowi i autonom. . .	10	8	8	7	7	10	5	5	7	2	6	—	8	8	91
Nauczyciele	1	2	2	2	2	1	1	1	—	1	1	2	2	1	19
Notaryusze, lekarze, adwokaci	—	1	—	2	1	—	—	2	1	1	—	—	—	1	9
Urzędnicy prywatni	—	1	1	—	2	—	—	—	2	—	—	2	1	—	9
Zarobnicy	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
Wdowy	3	1	1	1	3	1	2	4	3	1	—	1	—	3	24
Sieroty po obojgu rodzicach	-	1	—	—	1	1	1	—	—	—	—	2	1	—	7

Liczba uczniów	W KLASIE I. a	I. b	II. a	II. b	III. a	III. b	IV. a	IV. b	V. a	V. b	VI. a	VI. b	VII.	VIII.	Razem
Wiek uczniów.															
Lat 11 liczy uczniów	10	14	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	24
„ 12 „ „	10	6	18	15	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	49
„ 13 „ „	9	8	10	8	13	7	—	—	—	—	—	—	—	—	55
„ 14 „ „	17	3	3	6	12	10	11	5	—	—	—	—	—	—	67
„ 15 „ „	1	—	1	2	3	6	5	6	12	4	—	—	—	—	40
„ 16 „ „	1	—	—	—	5	5	6	8	5	3	3	2	—	—	38
„ 17 „ „	—	—	—	—	—	2	1	2	5	5	1	6	11	—	33
„ 18 „ „	—	—	—	—	—	—	—	2	5	7	9	7	9	7	46
„ 19 „ „	—	—	—	—	—	—	—	1	—	6	6	4	3	7	27
„ 20 „ „	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	3	3	6	10	23
Więcej niż 20 lat liczy uczniów	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	9	13
Klasyfikacya.															
1. Chlubnie uzdolnionych było	11	8	7^{1}	8	4	3	7	3	5	3	2	2	2	5	70^{1}
2. Uzdolnionych było	17	16	18^{1}	11	16	21	10	18^{1}	15	16	17^{2}	16^{1}	19	23	233^{5}
3. Na ogół uzdolnionych było	6	3^{1}	3	6	8	4	4	1	—	—	—	—	—	—	35^{1}
4. Nieuzdolnionych było	4	4^{2}	2	3	5	2	1^{1}	3	4	4	2	3	3	—	40^{3}
5. Do egzaminu poprawczego przeznacz.	—	—	2	2	—	—	1	—	2^{1}	—	1	1	6	4^{2}	19^{3}
6. Nie klasyfikowano	—	—	—	1	—	—	—	—	1	2	—	—	3	1	8
															405^{13}
Opłata szkolna.															
Opłatę szkolną złożyło w I. półroczu	12	13	2	1	5	10	4	11	5	4	5	9	18	3	102
„ „ „ w II. „	9	8	4	9	9	9	5	7	8	10	7	6	9	6	106
Opłata szkolna wynosiła w I. połroczu kor.	360	390	60	30	150	300	120	330	150	120	150	270	540	90	3060
„ „ „ w II. „ „	270	240	127	270	270	270	150	210	240	300	210	180	270	180	3180
Uwolnionych od całej opłaty było w półroczu I.	29	23	33	34	31	25	26	28	26	25	18	15	19	37	369
Uwolnionych od całej opłaty było w półroczu II.	29	23	28	22	24	21	18	18	19	15	15	16	24	27	299
Dochody własne zakładu na zakupno środków naukowych.															
Datki po 2 korony	90	84	76	74	72	70	60	58	62	60	54	48	76	84	966
Taksy wstępne po 4·20 K.	176·40	168	12.60	8·40	4·20	12·60	12·60	25·20	4·20	8·40	12·60	4·20	12·60	4·20	466·20
Taksy za duplikaty świadectw	—	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	30	30
Datki na zabawy	45	42	37	36	31	35	26	29	31	28	26	24	37	41	467
Frekwencya na naukę przedmiotów nadobowiązkowych.															
Historya kraju rodzinnego	—	—	—	—	33	30	23	25	—	—	22	22	—	—	155
Gimnastyka	25	30	27	19	21	19	15	18	15	14	17	15	24	23	282
Rysunki	—	—	—	—	—	—	—	—	6	1	7	6	8	6	34
Geometrya wykreślna	—	—	—	—	—	—	—	—	10	4	5	1	3	2	25
Śpiew	13	12	5	2	3	1	1	7	4	4	3	4	7	4	70
Stypendya.															
Z fundacyi śp. Al. Egierskiego	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Z fundacyi śp Andrzeja Nielepca	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Stypendyum z nadwyżek karnych	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	
Z fundacyi śp. S. Głowińskiego	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	
„ „ Sew. Arzta	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	
„ „ ks. J. Nowaka	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	
„ „ J. R. Kasparka	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	
„ „ S Głowińskiego	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	
„ „ Flor. Scholza	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	
„ Rady powiat. w Wadowicach	—	—	1	—	—	—	1	—	1	—	—	—	1	1	
„ śp. M. Kopernika	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	
W kwocie	—	—	400	—	-	—	50	200	315	—	—	120	63	360	1508
	—	—	100	—	—	—	—	—	100	—	—	315	315	50	880
	—	—	50	—	—	—	—	—	—	—	—	—	100	126	276
Razem	—	—	550	—	—	—	50	200	415	—	—	435	478	536	2664

Fundusze na wsparcie ubogich uczniów.

1. Dyrekcya w porozumieniu z gronem nauczyciel udzieliła wsparcia z fundacyi im. Mikołaja Kopernika 2 uczniom kl. VIII. Kolberowi Stanisławow i Żabińskiemu Bolesławowi.
1. Wsparcia z fundacyi im. Najdost. Arcyksiężniczki Gizeli udzieliła Dyrekcya uczniowi kl. Ia Goldbergerowi Wilhelmowi.
3. Stypendyum z fundacyi ś. p. dyrektora Seweryna Arzta nadała Dyrekcya w porozumieniu z gronem nauczycieli uczniowi kl. VIb Stanisławowi Urbanikowi.
4. Towarzystwo Bursy im. Stefana Batorego utrzymywało w ubiegłym roku szkolnym 56 uczniów.
5. Na pomoc koleżańską dla biednych uczniów złożyły się następujące fundusze:

a) z ubiegłego roku szkolnego pozostało	55·41	K.
b) przy wpisach wpłynęło	20·18	„
c) P. W. B. z Wadowic ofiarował . .	20·—	„
d) dochód z wieczorku mickiewiczowsk.	28·10	„
e) część dochodu z koncertu uczniów .	30·—	„
f) Drobne datki w ciągu roku szkoln.	3·36	„
g) Składki uczniów na ręce Ks. prof. Dra Karasia	311·30	„
h) „ „ „ „ katechety ks. Fijałka	153·60	„
Razem . . .	621·95	K.

Z tego wydano:

a) na książki i przybory szkolne . . .	104·70	K.
b) na ubrania dla uczniów	18·—	„
c) na wsparcia miesięczne uczniów . .	445·—	„
Razem . . .	567·70	K.
Pozostaje na rok następny	54·25	„

Nadto przeznaczył Świetny Wydział Rady powiatowej w Białej dla 9 uczniów zapomogi w łącznej kwocie 280 kor., Rada powiatowa w Żywcu dla 1 ucznia zapomogę w kwocie 20 kor., Świetny Wydział Rady powiatowej w Wadowicach przyznał 5 uczniom jednorazowe stypendya w łącznej kwocie 350 koron.

Wszystkim instytucyom i ofiarodawcom prywatnym składa Dyrekcya na tem miejscu za złożone datki gorące podziękowanie.

Klasyfikacya

uczniów za rok szkolny 1910/11.

Klasa I. A.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Biel Franciszek,**
2. **Chwierut Antoni,**
3. **Hajewski Władysł.,**
4. **Kawaler Józef,**
5. **Kozłowski Karol,**
6. **Pollner Stefan,**
7. **Rosner Stefan,**
8. **Słonka Stanisław,**
9. **Solak Leonard,**
10. **Sordyl Stefan,**
11. **Talaga Paweł.**

Uzdolnieni:

12. Alberti Antoni,
13. Banaś Stefan,*
14. Borger Wilhelm,
15. Cichocki Edward*,
16. Ferek Eugeniusz
17. Goldberger Wilhelm,
18. Grüner Włodzimierz,
19. Jarecki Czesław,
20. Kiciński Kazimierz*
21. Kieconń Józef,*
22. Marcak Franciszek,
23. Neiger Maksymilian,
24. Obrządkiewicz Leon,
25. Piwowarczyk Wład.,
26. Porębski Stanisław,
27. Prus Jan,
28. Reich Juliusz,
29. Starosolski Włodz.,*
30. Stuglik Konstanty,
31. Uczniak Franciszek,
32. Węglarz Ignacy,
33. Wiśniowski Adam,
34. Wiśniowski Józef.

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 4.

Klasa I. B.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Drost Eugeniusz,**
2. **Droździk Piotr,**
3. **Graca Władysław,**
4. **Komendera Władysł.**
5. **Nęcek Piotr,**
6. **Popielarczyk Kózef,**
7. **Zastawnik Wład.**
8. **Zimmerspitz Maurycy,**

Uzdolnieni:

9. Bąkowski Zygmunt,
10. Balon Ferd. * (pryw.)

11. Boczar Adam,
12. Buszek Stanisław,
13. Gara Jan,
14. Kozłowski Adam,
15. Kozubek Jan, *
16. Krzysztoforski Miecz.
17. Łęczyńki Bronisław.
18. Nowak Tadeusz, *
19. Putyra Józef,
20. Ruliński Władysław,
21. Ryłko Kazimierz,
22. Smolik Maksymilian,*
23. Szczypka Jan,
24. Widlarz Wojciech,
25. Zagórski Mieczysław.
26. Zembaty Adam,
27. Żurek Franciszek,
28. Apfelbaum Maurycy,

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 4.

Klasa II. A.

Chłubnie uzdolnieni.

1. **Dihm Adam,**
2. **Ficek Władysław,**
3. **Korczyk Adolf,**
4. **Starosolski Stefan,**
5. **Szpądrowski Kazim.**
6. **Werner Bohdan pryw.**
7. **Wrześniak Karol,**
8. **Żyła Władysław,**

Uzdolnieni:

9. Bedronek Antoni. *
10. Błasiak Franciszek,
11. Borek Władysław,
12. Brożek Justyn, *
13. Chorąży Bronisław,
14. Fijałek Bonifacy,
15. Hernich Jan,
16. Maciejczyk Maryan,
17. Młodzik Stanisław,
18. Mocnik Władysław, *
19. Osiowski Kazimierz,
20. Pająk Albin,
21. Pietraszek Ignacy,
22. Plessner Józef,
23. Pukło Kazim. pryw.
24. Schindel Feliks,
25. Sordyl Karol,
26. Staszkiewicz Karol,
27. Targosz Tadeusz,
28. Tatar Stefan,
29. Thieberger Izydor,
30. Wojciechowski Mar.

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 2.
Do egzaminu poprawczego przeznaczono 2.

Klasa II. b.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Gadowski Franciszek,**
2. **Gedl Tytus**

3. **Kajfasz Franciszek,**
4. **Koppel Józef,**
5. **Łazarski Kazimierz,**
6. **Ochmanek Piotr,**
7. **Pietraszek Józef,**
8. **Wilkowski Edward.**

Uzdolnieni:

9. Bigaj Władysław,
10. Bujak Kazimierz,
11. Ćwiertniak Władys.
12. Durda Roman,
13. Hoffmann Stefan,
14. Kuś Kazimierz,
15. Lehrer Józef.
16. Lisko Czesław,
17. Małusecki Alojzy,
18. Nowak Leon
19. Niewolski Józef,*
20. Pitułej Włodzimierz,
21. Pomietło Henryk,
22. Pyclik Bernhard,
23. Stuglik Michał,
24. Talar Józef,*
25. Waligórski Witołd.

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 3.
Do egzaminu poprawczego przeznaczono 2, do egzaminu uzupełniającego 1 ucznia.

Klasa III. A.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Blachnik Henryk,**
2. **Czernecki Józef,**
3. **Kostmanowicz Michał,**
4. **Woźniak Mieczysław.**

Uzdolnieni:

5. Dębski Józef,
6. Ellnain Kazimierz,
7. Gigoń Władysław,*
8. Grabiec Stanisław,*
9. Hawiger Roman,
10. Horak Wacław,*
11. Hutowski Kazimierz,
12. Jakubowski Tadeusz,
13. Jasiński Edward,
14. Klausner Józef,
15. Łomzik Stanisław,*
16. Majkut Alojzy,
17. Migas Jan,
18. Noszka Konstanty,
19. Pikoń Stanisław,
20. Profic Stanisław,
21. Przewoźniczek Bol.,*
22. Reichmann Józef,
23. Różański Władysław,*
24. Solarski Stanisław.*
25. Szulz Alfred,
26. Usiekniewicz Józef,*
27. Wierzbinka Józef,
28. Zając Stanisław.

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 5.

Klasa III. B.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Koppel Henryk Wojc.,**
2. **Kruczała Franciszek,**
3. **Krzemień Władysław.**

Uzdolnieni:

4. Biłyk Julian Józef,
5. Boczek Teodor Teofil.
6. Bury Jan,
7. Cieślawski Rudolf,
8. Durda Ludwik Leop.,*
9. Gabrysiewicz Ignacy,
10. Gergovich Tadeusz,
11. Hajost Jan,
12. Hałatek Roman,
13. Jodłowski Michał,
14. Lachendro Karol,
15. Matlakiewicz Jan,
16. Peters Jan.
17. Plessner Eliasz,*
18. Sowiński Roman,
19. Tyrała Piotr,
20. Waligórski Franciszek,
21. Wassertheil Adolf,
22. Wlassak Edward.
23. Wolas Wincenty,
24. Zając Piotr,
25. Zieliński Aleksander,*
26. Żak Józef,*
27. Thieberger Beno,
28. Ziętkiewicz Józef.

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 2.

Klasa IV. A.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Ćwiertniak Józef Stef.,**
2. **Kłapkowski Bolesław,**
3. **Lenczowski Franciszek,**
4. **Maciejczyk Józef,**
5. **Mikuła Dominik.**
6. **Pietras Józef,**
7. **Rychlik Mieczysław.**

Uzdolnieni:

8. Gąska Franciszek,*
9. Głuc Józef,*
10. Górnisiewicz Stefan,
11. Grzesło Jan,*
12. Hojnor Stanisław,
13. Jaworski Mieczysław,
14. Kamieński Bogdan,
15. Kowalczyk Józef,
16. Malarczyk Antoni,
17. Osiowski Leon.*
18. Piękoś Alfred,
19. Podworski Edward,

20. Poniński Lucyan, 21. Zejma Józef.

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 1'.

Do egzaminu poprawczego po wakacyach przeznaczono ucznia 1.

Klasa IV. B.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Kubielas Franciszek,** 2. **Majkuciński Eugeniusz,** 3, **Maszlanka Bronisław.**

Uzdolnieni:

4. Bendetz Karol,*
5. Czeluśniak Konstanty,
6. Datka Kazimierz,
7. Engelberg Ignacy,
8. Fischgrund Abraham,
9. Foltin Leon, (prywat.)
10. Formas Józef,
11. Goldberger Leopold,
12. Hajos Józef,
13. Jabłoński Roman,
14. Jurkiewicz Karol,
15. Kamski Maksymilian,
16. Kaschny Franciszek,
17 Kłębkowski Witold,
18. Lachendro Julian,
19. Link Stefan,
20. Olbrycht Bruno,
21. Sajdak Klemens,
22. Spiegel Wilhelm,
23. Witos Andrzej,

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 3.

Klasa V. A.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Kostecki Franciszek,**
2. **Skoczylas Szymon,**
3. **Stawarski Adam,**
4. **Żabiński Julian,**
5. **Żędzianowski Wład.**

Uzdolnieni:

6. Babiński Stanisław,
7. Brożek Czesław,
8. Caputa Józef,
9. Durda Brunon,
10. Giebułtowski Tadeusz,
11. Kubica Franciszek,
12. Kuzia Tadeusz,
13. Luranc Stefan,
14. Migdałek Michał,
15. Pacułt Antoni,

16. Sekuła Jan,
17. Stawowy Baltazar,
18. Stopa Alojzy,
19. Zieliński Jan,
20. Zontek Stanisław.

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 4.
Do egzaminu poprawczego przeznaczono 2, — nie klasyfikowano 1 ucznia.

Klasa V. B.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Bąkowski Stefan,**
2. **Kobiałka Jan,**
3. **Zemanek Gabryl.**

Uzdolnieni:

4. Chrapla Władysław,
5. Fiołek Tadeusz,
6. Gazda Antoni,
7. Gęga Władysław,
8. Goc Franciszek,
9. Góralczyk Jan,
10. Jędrzejowski Wilhelm,
11. Łasak Józef,
12. Mydlarz Jan,
13. Oskwarek Stanisław,
14. Popiel Józef,
15. Ryszka Józef,
16. Wojtaszek Antoni,
17. Zając Stefan,
18. Źródłowski Józef,
19. Ziętkiewicz Antoni.

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 4.
Do egzaminu uzupełniającego przeznaczono 2 uczniów

Klasa VI. A.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Borth Władysław,**
2. **Pyka Andrzej,**

Uzdolnieni:

3. Bedronek Ignacy
4. Czuma Władysław,
5. Engelberg Mieczysł.,
6. Hałatek Franciszek,
7. Jancarz Henryk,
8. Jarosz Augustyn,
9. Jurecki Franciszek,
10. Kaczmarczyk Wład.,
11. Kubarek Józef,
12. Machnicki Paweł,
13. Mazurek Karol,
14. Mozołowski Feliks,

15. Palarski Józef,
16. Słonka Franciszek,
17. Smółka Bronisław,
18. Stopka Edward,
19. Wądrzyk Karol,
20. Sahs Roman, (pryw.)
21. Tyrała Jerzy, (pryw.)

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 2.
Do egzaminu poprawczego przeznaczono 1 ucznia.

Klasa VI. B.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Bąk Wincenty,**
2. **Kublin Józef.**

Uzdolnieni:

3. Bartosik Wojciech,
4. Bieniek Franciszek,
5. Drapella Włodzimierz,
6. Gąsiorek Szczepan,
7. Huppert Maurycy,
8. Jarzyna Hieronim,
9. Karpiński Stanisław,
10. Mroziński Mich., (pr.)
11. Pietroń Franciszek,
12. Solik Edmund,
13. Turyczyn Władysław,
14. Warmuz Ignacy,
15. Widlarz Wojciech,
16. Urbanik Stanisław,
17. Zajączek Tadeusz,
18. Zanker Karol,
19. Zworowski Dyonizy.

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 3.
Do egzaminu poprawczego przeznaczono 1 ucznia.

Klasa VII.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Huppert Wilhelm,**
2. **Wielgus Ignacy,**

Uzdolnieni:

3. Bujak Adam,
4. Cieplik Paweł,
5. Duźniak Józef,
6. Froncz Stanisław,
7. Gabryl Maksymilian,
8. Gergovich Władysław,
9. Glücksmann Józef,
10. Graca Franciszek,
11. Jankowski Mieczysł.
12. Krupa Roman.
13. Krysta Władysław,
14. Kublin Jan,
15. Łukowski Stanisław,
16. Münz Aron,

17. Nidecki Jan,
18. Nowak Adam,
19. Uhler Józef,
20. Węda Michał.
21. Wyrwalski Władysł.

Za nieuzdolnionych uznano uczniów 3.

Do egzaminu poprawczego przeznaczono 6, — do egzaminu uzupełniającego przeznaczono 3 uczniów.

Klasa VIII.

Chlubnie uzdolnieni:

1. **Geppert Franc. Ksaw.**
2. **Januszyk Fran. Karol,**
3. **Kolber Stanisław,**
4. **Ryczek Józef,**
5. **Żabiński Bolesław.**

Uzdolnieni:

6. Bielenin Eugeniusz,
7. Chorąży Piotr,
8. Czarnota Jan,
9. Czuma Waleryan,
10. Dobija Jakób.
11. Hyla Maryan,
12. Jarosz Jan,
13. Jędrzejowski Władys.
14. Kalec Tadeusz Ignacy,
15. Kania Michał,
16. Kijas Jan,
17. Kowalczewski Miecz.
18. Kulig Wiktor,
19. Miodoński Jan,
20. Pawełek Szczepan,
21. Pawłowski Tadeusz,
22. Radwański Mieczysł.
23. Rosner Józef,
24. Śliwa Józef,
25. Studnicki Jan,
26. Węgrzyn Wojciech,
27. Wojciech Stanisław,
28. Worek Teodor.

Do egzaminu poprawczego przeznaczono uczniów 4[2].

Do egzaminu uzupełniającego przeznaczono 1 ucznia.

Wynik egzaminu dojrzałości.

A) W terminie jesiennym 1910:

Świadectwo dojrzałości otrzymał:
1. Guzdek Antoni, ur. 13 czerwca 1887 w Choczni.

B) W terminie zimowym 1911:

Świadectwo dojrzałości otrzymali:
1. Grzesło Ignacy, ur. 22 kwietnia 1885 w Radoczy,
2. Smulowicz Rafał, ur. 7 sierpnia 1889 w Gorzeniu Doln.
3. Zając Bolesław Stefan (dw. im.) ur. 30 marca 1892 w Rzeszowie.

C) W terminie wiosennym 1911:

Do egzaminu dojrzałości zgłosiło się uczn. publiczn.	36
Komisya uznała za dojrzałych z odznaczeniem . .	6
„ „ „ „ jednomyślnie . . .	16
„ „ „ „ większością głosów .	4
Razem . . .	26

Świadectwo dojrzałości z odznacz. otrzymali:

1. **Geppert** Franciszek Ksawery Edward Władysław (czw. im.) ur. d. 3 grudnia 1892 we Lwowie,
2. **Januszyk** Franciszek Karol (dw. im.) ur. d. 23 kwietnia 1891 w Łspie koło Żywca,
3. **Kijas** Jan ur. d. 25 stycznia 1890 w Ślemieńcu,
4. **Kolber** Stanisław, ur. d. 20 marca 1892 w Inwałdzie,
5. **Ryczek** Józef, ur. 20 stycznia 1893 w Łodygowicach.
6. **Żabiński** Bolesław Dominik (dw. im.) ur. 19 listopada 1890 w Głębowicach.

Świadectwo dojrzałości otrzymali:

7. Bielenin Eugeniusz Stanisław (dw. im.) ur. 3 lipca 1891 w Kętach,
8. Chorąży Piotr Stanisław (dw. im.) ur. 22 czerwca 1891 w Nowym Sączu,

9. Czuma Waleryan Adam (dw. im.) ur. 24 grudnia 1890 w Niepołomicach,
10. Hyla Maryan Jan (dw. im.) ur. 21 czerwca 1891 w Żarnówce,
11. Jarosz Jan, ur. 28 czerwca 1891 w Lanckoronie,
12. Jędrzejowski Władysław Piotr, ur. 19 października 1892 w Samborze,
13. Kalec Tadeusz Ignacy (dw. im.), ur. 25 września 1893 w Wadowicach,
14. Kania Michał, ur. 19. września 1891 w Łodygowicach,
15. Kowalczewski Mieczysław Józef, ur. 27. grudnia 1891 w Wadowicach,
16. Kulig Wiktor, ur. 3 sierpnia 1893 w Suchej,
17. Miodoński Jan Jakób, (dw. im.) ur. 25. lipca 1911 w Żywcu,
18. Pawełek Szczepan, ur. 2. listopada 1893 w Żywcu;
19. Pawłowski Tadeusz, ur. 20. czerwca 1893 w Krakowie,
20. Radwański Mieczysław Antoni (dw. im.) ur. 25. maja 1893 w Oświęcimiu,
21. Rosner Józef, ur. 17. maja 1891 w Wilamowicach,
22. Studnicki Jan Kanty, ur. 24. października 1891 w Barwałdzie Górnym,
23. Śliwa Józef, ur. 8. lipca 1890 w Krakowie,
24. Węgrzyn Wojciech, ur. 21 marca 1888 w Pobręczynie,
25. Wojciech Stanisław, ur. 26 marca 1892 w Starej Wsi,
26. Worek Teodor Jan (dw. im.), ur. 26 czerwca 1892 w Łodygowicach.

Nie reprobowano żadnego abituryenta.

Z pomiędzy abituryentów udają się na

a)	Prawo	6	abituryentów
b)	Filozofia	6	"
c)	Teologia	4	"
d)	Akademia rolnicza	3	"
e)	Akademia górnicza	2	"
f)	Szkoła lasowa	1	"
g)	Weterynarya	3	"
h)	Kolejnictwo	1	"

WYKAZ KSIĄŻEK SZKOLNYCH

które w roku szkolnym 1911/12 w c. k. gimnazyum w Wadowicach będą używane.

Klasa	Religia	Język łaciński	Język grecki	Język polski	Język niemiecki	Geografia	Historya powszechna i Geografia w klasach VI, VII, VIII).	Matematyka	Historya natur.	Fizyka	Mineralogia z chemią	Proped. filozof.
I.	*a) rit. lat.* Wielki katechizm religii katolickiej. Kraków 1903 (Zatwier. przez Episkopat Austr. w d. 9/4 1894). Opr. 60 h.	Samolewicz. Zwięzła gramatyk. języka łacińskiego Wyd. 6. Lwów 1907 Opr. 1 K. Steiner i Scheindler. Ćwiczenia łacińskie dla I. kl. Wydanie 5. oprac. przez A. Frączkiewicza i F. Próchnickiego Lwów 1907 Opr. K. 1·50.	—	Małecki, Gramatyka jęz. polskiego szkolna. Wyd. 11. Lwów 1910. Opr. 2.40 K. Dr. Maryan Reiter. Czytania polskie dla I. klasy z illustrac. Lwów 1910. Opr. 3 K.	German, Petelenz Gayczak, Ćwiczenia niemieckie dla I klasy. Wyd 7 Lwów 1910. Opr. K. 2·40.	Romer, Geografia. W. 2. z atlasem, Lwów 1908. 3.20 K.	B. Gebert i G. Gebertowa. Opowiadania z dziejów ojczystych. Lwów 1910 Opr. 2.20 K.	Jamrógiewicz Roman. Geometrya poglądowa. (w druku).	Nusbaum-Wiśniowski Wiadomości z zoologi dla niższych klas szkół średn. Wyd. 3. Lwów 1910. 3.60 K. Rostafiński. Botanika szk. na klasy niższe. Wyd. 6. Kraków 1907. Opr. 2.60 K	—	—	—
II.	*a) rit. lat.* Wielki katechizm religii katol. (Zatw. przez Episk. austr.) Kraków 1903. 60 h.	Samolewicz. Zwięzła gramatyk. języka łacińskiego Wydanie 6. Lwów 1907. Opr. Kor. 1. Steiner i Scheindler. Ćwiczenia łacińskie dla II. kl. oprac. przez A. Frączkiewicza i F. Próchnickiego. W. 5 Lwów 1908. K 1·80	—	Małecki, Gramatyka języka polskiego szkolna Wyd. 9 i 10. Lwów 1906. Opr. 2.40 K. Dr Maryan Reiter. Czytania polskie dla II. kl. z illustracyami (w druku).	German i Petelenz. Ćwiczenia niemieckie dla II klasy. Wyd. 5. Lwów 1907. Opr. K. 2·20	Siwak. Geografia dla kl. II. i III. (w druku).	Krotoski, Historya powszechna na klasy niższe. Tom I. Kraków 1908. Opr. 2.50 K.	Ignacy Kranz, Arytmetyka na kl. II. Kraków 1910. Opr. K. 1·50. Ignacy Kranz. Geometrya poglądowa. Kraków 1911. Opr. 1·40.	Nusbaum-Wiśniowski, Wiadomości z zoologii dla niższych klas szkół średnich. Wyd. 3 Lwów 1910. 3.60 K. Rostafiński. Botanika szk. dla klas niższych. Wyd. 6 Kraków 1907. K. 2.60.	—	—	—
III.	*a) rit. lat.* Ks. Jougan, Liturgika. W. 1-3. Lwów 1906. Opr. K. 1.40. Ks. Dąbrowski. Hist. bibl zakonu starego. Wyd. 5. Lwów 1911	Samolewicz-Sołtysik, Gramatyk. jęz. łacińskiego. Część II. Wyd. 9. Lwów 1909 Opr. K 2·40. Próchnicki Ćwiczenia łacińskie dla kl. III. Wyd. 2-4. Lwów 1903 Opr. 1·60 K. Cornelius Nepos. Wyd.	Fiderer. Gramatyka języka greckiego. Wyd. 4. Lwów 1909. Op. K 3. Winkowski-Taborski-Passowicz, Ćwiczenia greckie. Wyd. 3. Lwów 1910. Opr. K. 3.	Małecki, Gramatyka jęz. polskiego szkolna. Wyd 9—0. Lwów 1906. Opr. 2.40 K. Czubek-Zawiliński, Wypisy polskie dla III. klasy. Lwów 1904 Wyd. II. Opr. 2 K.	German i Petelenz, Ćwiczenia niemieckie dla klasy III. Wyd. 4. Lwów 1907. (wyczerpane) Przygotowuje się wyd. 5. zmienione. Jahner. Deutsche Grammatik Wyd. 3. Lwów 1907. Op. K. 2·20.	Baranowski i Dziedzicki. Geografia powszechna w opracowaniu Dr. E. Romera. Wyd. 12. (wyczerpane).	Dr. Kazimierz Krotowski, Opowiadania z dziejów monarchii austr.-węg. w związku z historyą powszechną. Lwów 1910. Opr. 2.50 K.	Ignacy Kranz, Arytmetyka na kl. III. Kraków 1910. K. 1·80. Kranz Ignacy, Geometrya poglądowa na klasę III. Kraków 1910.	—	Soleski, Nauka fizyki. Przygotowuje się nowe wydanie.	—	—
IV.	*a) rit. lat.* Ks. Dąbrowski, Historya biblijna zakonu nowego. Wyd. 1—3. Stanisławów 1902. Opr. K. 1.80.	Samolewicz-Sołtysik, Gramatyk. jęz łacińskiego Część II Wyd. 9. Lwów 1909 Opr. 2.40. Próchnicki, Ćwiczenia łacińskie dla kl. IV. Wyd. 4. Lwów 1909 Opr. 2 K. Caesar, Commentarii de bello Gallico. Wyd. Terlikowskiego 1.40 Kor.	Fiderer. Gramatyka języka greckiego. Wyd. 1—4. Lwów 1909. Opr. K. 3. Winkowski-Taborski-Passowicz, Ćwiczenia greckie. Wyd. 3. Lwów 1910. Opr. K. 3.	Małecki, Gramatyka jęz. polskiego szkolna. Wyd. 9 i 10 Lwów 1906. Opr. 2.40 K. Próchnicki-Wojciechowski, Wypisy polskie. Tom IV. Opraw. 3.60 K.	German-Petelenz-Gayczak Ćwiczenia niemieckie dla IV. klasy. Wyd 4. Lwów 1910. Kor. 3. Jahner, Deutsche Grammatik. Wyd. 3. Lwów 1907. Op K. 2·20.	Benoni-Majerski. Geografia austr.-węgiersk. monarchii. Wyd. 5. zmienione i przerob przez Bolesława Baranowskiego. Lwów 1907 Opr. 1.20 K.	Zakrzewski, Historya powszechna. Część I. Wyd. 1—4. Kraków 1902. Opr. 2.40 K. Rawer. Dzieje ojczyste. Wyd. 4 Lwów 1908. Opr. 2 K.	Dziwiński. Podręcznik arytmetyki i algebry dla klas wyższych. Wyd. 4. Lwów 1910. Op. K. 4·50. Dr. Łomnicki - Geometrya na klasę IV. i V.	—	Kawecki i Tomaszewski. Fizyka dla niższych klas szkół średnich. Wyd. 6. Kraków 1910 Opr. 2.20K.	Duchowicz-Wiśniowski. Wiadomości z chemii i mineralogii dla kl. niższych. (w druku).	—
V.	*a) rit. Lat.* Ks. Dr. Maciej Sieniatycki, Ogólna katolicka dogmatyka. Lwów 1906. Opr. K. 2.	Livius. Wyd. Majchrowicza Ovidius. Wyd. Bednarskiego 1.40 K. Samolewicz-Sołtysik, Gramatyk. jęz. łacińskiego. Część II. Wyd. 5—7. 1901. Op. 2.40 K.	Aryan, (Anabasis). Wyd. Dra Heydricha. Homera Iliada, Część I. Wyd. Sołtysika Opr. K. 1·20 Fiderer Gramatyka.	Próchnicki i Wojciechowski, Wypisy polskie dla kl. V. K. 3.80.	Ippoldt u. Adolf Stylo. Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der galizischen Mittelschulen I Teil. V Klasse. Wyd 2. Lwów 1907. Opr. K 4.	—	Zakrzewski, Historya powszechna. Część I. Wyd. 1—4. Kraków 1902. Opr. 2.40 K. Zakrzewski, Historya powszechna. Część II. Wyd. 1—4 Kraków 1902. Opr. 2.40.	Dziwiński. Podręcznik arytmetyk. i algebry dla klas wyższych. Wyd 4 Lwów 1910. Opr. K. 4·50. i Mocnik-Maryniak, Geometrya dla wyższych klas. Wyd. 5. i 6. Lwów 1906. K. 4·20.	Łomnicki, Mineralogia i geologia. Wyd. 3—5 Lwów 1910. Opr 1.60 K. Rostafiński Botanika szk. dla klas wyższych. Wyd. II. przerobione. Kraków 1901. Opr. K. 3.	—	—	—
VI.	*a) rit. lat.* Ks. Dr. Sieniatycki, Dogmatyka szcze[illegible] Lwów 1908 Opr. K. [illegible]	Sallustius, Wyd. Sołtysika Bell Iug. 70 hal. Vergilius Wyd. Eichler-Rzepińskiego. Cicero, Mowy przeciw K[illegible] Wyd. Sołtysika 70 h. Samolewicz-Sołtysik, Gramatyk. jęz. łacińskiego. Część II. Wyd. 5—7. Lwów Opr. 2.40 K.	Homera Iliada, Część I. i II. Wyd. Sołtysika. Herodot. Wyd. Terlikowskiego K. 1·50. Plutarch, Wyd. Nagórzański K 2·20 [illegible] kiego. Wyd. 1—2. Lwów 1898 Opr. K. 3.	Tarnowski i Wójcik. Wypisy polskie. Część I. Wyd. 3 i 4. Lwów [illegible] Opr. [illegible] K.	Ippoldt u. A. Stylo. Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der galizischen Mittelschulen. II. Teil VI Klasse Wyd. 2. Lwów 1910. Opr. K. 3·60.	—	Zakrzewski. Historya powszechna. Część II. Wyd. 1—4. Kraków. 1906. Opr. 2.40 K. Zakrzewski, Historya powszechna. Część III. Kraków 1908. Wyd. 1—2 Opr. 2.80 K.	Dziwiński, Podręcznik arytmetyki i algebry dla klas wyższych. Lwów 1906. Opr. K. 4. Mocnik-Maryniak, Geometrya dla wyższych klas. Wyd. 6. Lwów 1906. Opr. K. 4·20. Kranz, Logarytmy. Kraków 1902. Opr. Kor. 1·20.	Józef Nusbaum, Zoologia dla klas wyższych szkół średnich Lwów 1909. K. 3.60.	—	—	—
VII.	[illegible] Tarnów 1908 Opr. K. 2.	[illegible] języka łacińskiego. Wyd. [illegible] Lwów 1901. Opr. 2.40 [illegible]	Homera Odyssea. Wyd. Jezienickiego [illegible] Lewicki. Fiderer, Gramatyka języka greckiego. Lwów 1898. Opr. K. 3.	Tarnowski i Wójcik. Wypisy polskie. Część II. Wyd. 1—3. Lwów 1906. Opr. 3.60 K.	Ippoldt u. A. Stylo. Deutsches [illegible] (wy)czerpane). Przygotowuje się wydanie nowe.	[illegible]	Zakrzewski. Historya powszechna. [illegible] Lewicki, Zarys dziejów Polski i krajów ruskich. Wyd. 1—3. Kraków 1901 Opr. 2 K.	Dziwiński, Podręcznik arytmetyki i algebry dla klas wyższych. Lwów 1906 Opr. K. 4. Kranz, Zbiór zadań matematycznych dla klas wyższych. Wyd. 1. i 2. Kraków 1906. Kranz, Logarytmy. Kraków 1902. Op. Kor. 1·20.	[illegible]	Kawecki i Tomaszewski, Fizyka dla wyż[illegible] Tomaszewski, Chemia Wyd. 2—4 Kraków 1906. Brosz. 70.	[illegible]	[illegible] 1903. K. 2.
VIII.	*a) rit. lat.* Ks. Gadowski. Zarys historyi kościoła katolickiego. Wyd. 3. Kraków 1911. Opr. K. 3.	Horatius, Wyd. Doliński-Librewski 1.50 K. Tacitus, Wydanie Staromiejski 2.20 K. Samolewicz-Sołtysik, Gramatyk. jęz. łacińskiego. Część II. Wyd. 4—7 Lwów 1901. Opr. 2.40 K.	Kryton Protagoras. Platon, Wyd. Lewicki. Sofokles, Wyd Majchrowicza, Król Edyp Homera Odyssea, Wyd. Jezienicki. Ćwikliński, Gramatyka języka greckiego. Wyd. 3 Lwów 1902. Opr. K. 3·40. Fiderer, Gramatyka języka greckiego. Lwów 1898. Opr. K. 3.	Tarnowski i Próchnicki. Wypisy polskie Część II. Wyd. 1-3. Lwów 1906. Opr. 3.60 K.	Ippoldt Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der galizischen Mittelschulen. IV. Teil VIII. Klasse. Lwów 1909. K. 4.	—	Głąbiński-Finkel, Historya austryacko-węgierskiej monarchii i wiadomości polityczne i społeczne Wyd 3. Opr. 2. K. Lewicki, Zarys dziejów Polski i krajów ruskich. Wyd. 1—3. Kraków 1901. Opr. 2 K.	Dziwiński, Zasady algebry. Wyd. 1—2. Lwów 189[illegible]. Opr. K. 3·60. Mocnik Maryniak, Geometrya dla wyższych klas Wyd. 3-5. Lwów 1902. Opr. Kor. 4. Kranz. Zbiór zadań matematycznych dla klas wyższych Wyd. 1 i 2. Kraków 1905. Kor. 3·50. Kranz, Logarytmy. Kraków 1900. K. [illegible]	—	Kawecki i Tomaszewski, Fizyka dla wyższych klas szkół średnich. Wydanie 3 i 4 Kraków 1906. Opr. 3.40 K.	—	Lindner-Kulczyński, Wykład psychologii. Kraków 1908. Op. K. 2.

[P]odręczniki dla nauki religii mojż.: [illegible]mering. Wiara i ustawa, nauka o wierze i powinnościach izraelickich. Lwów 1906. [illegible]zer, Modły Izraelitów, Kraków 1907. [illegible]zer, Historya biblijna oraz zasady wiary i moralności. Kraków 1907.

[Podręcz]nik dla nauki stenografii: Bojarski, Podręcznik stenografii polskiej. Lwów. 1909.

[Podręcz]nik dla nauki kaligrafii: Czernecki, Podręcznik do nauki kaligrafii.

18. Do rodziców i opiekunów.

Egzamina poprawcze odbędą się dnia 31. sierpnia, egzamina wstępne do klas od II. do VIII. dnia 2-go września 1911.

Wpisy uczniów do gimnazyum na rok szkolny 1911/12 odbędą się **w 2 ostatnich dniach sierpnia, wpisy do kl I. dnia 31. sierpnia.** Późniejsze zgłoszenie się do zapisu może być uwzględnione tylko w razie ważnych powodów.

Przy zapisie ucznia do szkoły powinien być obecny ojciec lub matka albo opiekun. Każdy uczeń obowiązany jest przynieść należycie wypełniony rodowód, świadectwo z ostatniego półrocza i datek na środki naukowe i zabawy w kwocie 3 K., oprócz tego każdy nowo wstępujący do zakładu metrykę chrztu lub urodzenia i taksę wstępną w kwocie 4 K. 20 h. Wszyscy uczniowie, wstępujący do klasy I., muszą nadto przedłożyć świadectwo rewakcynacyi, odbytej w roku poprzedzającym wstąpienie do szkoły i poddać się egzaminowi wstępnemu, który odbędzie się dnia 1. września przed południem, poczem dopiero nastąpi ostateczne przyjęcie do zakładu.

Uczniowie przychodzący z innych zakładów do tutejszego gimnazyum, winni przynieść świadectwo z ostatniego półrocza, opatrzone uwolnieniem z zakładu, do którego w ostatniem półroczu uczęszczali.

Osoby utrzymujące uczniów na stancyi mają w dniach od 1 — 10 września 1910 zgłosić się do Dyrekcyi celem podania liczby i nazwisk mieszkających u nich uczniów i wykazania się posiadaniem przepisanego Regulaminu. Kto temu żądaniu zadość nie uczyni, nie będzie miał prawa trzymania studentów na stancyi.

Wykaz stancyi, na których mieszkać uczniom nie wolno. ogłosi Dyrekcya z końcem miesiąca sierpnia.

Opłata szkolna wynosi na jedno półrocze 30 K.

Rodzice, opiekunowie i nadzory domowe powinny przynajmniej dwa razy na miesiąc dowiadywać się o zachowaniu i postępach uczniów. Wiadomości odnośnych udziela dyrektor codziennie, pp. profesorowie zaś w czasie niedziel, które Dyrekcya poda do wiadomości z początkiem 1. i 2. półrocza następnego roku szkolnego.

Nabożeństwo wstępne odbędzie się dnia 3. września, regularna nauka rozpocznie się w poniedziałek 4. września 1911.

Jan Doroziński,
dyrektor